

# MAESTROS COMPETENTES

A través de la planeación y la evaluación por competencias



- ✔ La competencia, concepto operativo y evidenciable
- ✔ Perfiles de egreso basados en competencias
- ✔ La competencia docente y los trayectos formativos

Patricia Frola

trillas 

## Catalogación en la fuente

Frola, Patricia

Maestros competentes : a través de la planeación y la evaluación por competencias. -- México : Trillas, 2011 (reimp. 2012).

190 p. ; 23 cm.

ISBN 978-607-17-0714-7

1. Educación - Currícula.
2. Estudio - Método.
3. Maestros, Formación de. I. t.

D- 375.001'F664m

LC- LC1031'F7.5

5318

La presentación y disposición en conjunto de MAESTROS COMPETENTES.

A través de la planeación y la evaluación por competencias son propiedad del editor.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del editor

Derechos reservados

© 2011, Editorial Trillas, S. A. de C. V.

División Administrativa,  
Av. Río Churubusco 385,  
Col. Gral. Pedro María Anaya,  
C. P. 03340, México, D. F.  
Tel. 56884233, FAX 56041364

División Comercial,

Calzada de la Viga 1132,

C. P. 09439, México, D. F.

Tel. 56330995, FAX 56330870

[www.trillas.com.mx](http://www.trillas.com.mx)

 Tienda en línea

[www.etrillas.com.mx](http://www.etrillas.com.mx)

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial  
Reg. núm. 158

Primera edición 1-TT

ISBN 978-607-17-0714-7

♠(3-TT)

Reimpresión, 2012

Impreso en México

Printed in Mexico

# Prólogo

Ser maestros competentes debe ser un imperativo moral y ético de todos los que nos dedicamos a la docencia, dado el contexto actual en donde los sistemas educativos de todo el mundo están implementando reformas curriculares cuyo común denominador es el enfoque por competencias.

Lograr el estatus mencionado no es fácil; requiere de un trayecto formativo que conlleva los riesgos inherentes a todo proceso de cambio: información confusa, resistencias, imperfecciones y readecuaciones, incertidumbre; en fin, una serie de factores que generalmente desembocan en el desencanto de un modelo que apuntaba a ser la solución idónea a muchos problemas de la educación actual.

Ante ese panorama, el libro *Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación por competencias*, escrito por Patricia Frola, se yergue imponente como alternativa metodológica que clarifica el proceso de construcción de competencias en los alumnos, brindando a los docentes caminos muy bien trazados que les permitirán avanzar en el desarrollo de sus propias competencias para luego mediar en la construcción de las de sus alumnos.

Conocí a la autora de este libro en un Congreso de Educación de los muchos en los que ella participa como conferencista y tallerista; escuché con atención pero con cierto escepticismo sus planteamientos, y en menos de diez minutos ya estaba impactado por la contundencia de sus argumentos y la claridad de sus ideas, mismos que están desarrollados ampliamente en esta obra destinada a ser un práctico manual para que cada maestro, independientemente del nivel educativo o la modalidad en que desarrolle su labor, pueda apropiarse de las herramientas básicas para hacer de los procesos de planeación y evaluación verdaderos baluartes del aprendizaje.

Tradicionalmente, la planeación ha sido un requisito administrativo que los docentes cumplen más por exigencia que por el convencimiento de su utilidad. En este caso, la autora cambia de manera drástica esa la-

mentable concepción adquirida por la fuerza de las malas experiencias en el ejercicio de la docencia, y propone en cambio una metodología sencilla, comprensible pero trascendente, en donde los contenidos programáticos o incluso la propia asignatura, se convierten en meros pretextos para favorecer el desarrollo de competencias, es decir, partiendo de las necesidades e intereses del alumnado, propone crear situaciones didácticas que permitan a los educandos movilizar los saberes que ya tienen y construir nuevos, emplear sus habilidades y destrezas y poner en juegos sus actitudes y valores para resolver dichas necesidades, todo con criterios de calidad previamente definidos y evidenciando los logros obtenidos para que el avance sea tangible.

La evaluación por su parte, en este planteamiento metodológico, deja de ser un instrumento de control o una amenaza para los alumnos, para convertirse en un proceso cuya finalidad es obtener información que permita al docente formular juicios que orienten sus decisiones hacia la mejora: "En el entendido -expresa la autora- de que cuando se dice 'hacia la mejora' es también en términos de evidencias que den cuenta de que efectivamente tales decisiones contribuyen a mejorar las condiciones de aprendizaje del alumno. Por tanto, el docente debe contar con una amplia gama de posibles decisiones que lleven a esa mejora".

*Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación por competencias* está llamado a ser un libro indispensable en la biblioteca personal de cada docente y en la colección de consulta cotidiana de todas las escuelas. No me queda duda de que se trata de una obra que va a trascender en el ámbito de las propuestas pedagógicas contemporáneas por la claridad de la metodología que propone, la cual viene a llenar un vacío que ha representado un gran problema para la educación de los últimos años: la falta de herramientas concretas para el trabajo cotidiano de los maestros, las cuales son el eslabón que permite unir la teoría y la práctica; y mientras la parte metodológica no esté resuelta, seguiremos navegando en el mismo océano de incertidumbre que trae como resultado el desencanto y, por añadidura, actitudes tan negativas como la apatía y la simulación.

Patricia Frola es una persona que está auténticamente comprometida con una educación mejor; quienes la conocemos de cerca sabemos de la firmeza de sus convicciones y lo prolífico de sus ideas. Con esas armas infalibles contagia a quienes la escuchan en sus conferencias y talleres o a quienes leen sus obras. Por eso, tengo la seguridad de que este libro será un parteaguas en la historia de la educación no sólo de nuestro país; también de amplias regiones del mundo. Si no... al tiempo.

# Agradecimientos

Agradecer, de la manera que me gusta, es algo más que dar las gracias por algo recibido: mi forma de decir *gracias* es compartiendo el producto terminado; compartiendo el respiro profundo cuando la jornada ha concluido; cuando el fruto se corta del árbol, el pan bueno se saca del horno, y las mujeres nos quitamos los zapatos ajustados después de 10 horas de trabajo.

Comparto este respiro con Priscila Harfush, mi editora, quien con grillete en la silla me impidió levantarme hasta terminarlo; con Rosi Silva mi escudera, quien soportó mis exabruptos y las malpasadas de "sol a foco". Comparto con mis hijos Dante y Abril, cuyas inclinaciones al arte musical, a la estética y a la comida *gourmet* fueron un acicate para concluir, entregar la obra, venderla y cobrar regalías a la brevedad, con "cuasi-urgencia" económica.

Al maestro José de Jesús Velásquez por fortalecer la parte actitudinal, procedimental y conceptual de este proyecto, y por desarrollar el bloque cinco, que definitivamente da un toque de "necesidad" y prospectiva educativa a *Maestros competentes*, además de otras aportaciones estratégicas que lo llevaron a buen puerto.

A las instituciones educativas del territorio nacional, más de 45, que auténticamente se comprometen para continuar formando a sus docentes, a los destinatarios de cualquier esfuerzo del Estado por mejorar la calidad de este país.

Asimismo expreso mi agradecimiento principalmente a ustedes, maestros competentes y en proceso de perfeccionamiento, que son la fuente inagotable de retos, de energía vibrante que me levanta cada

mañana, para emprender juntos este trayecto en espiral del que me ha tocado ser parte: su formación continua, su escalera al cielo de la buena enseñanza, de la conciencia educativa y del no retorno a la mediocridad en el aula.

¡Gracias a todos! Sigamos siendo los cómplices perfectos.

HELGA PATRICIA FROLA RUÍZ

# Índice de contenido

<b>Prólogo</b>	<b>5</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>Bloque 1. La competencia, un concepto operativo y evidenciable</b>	<b>15</b>
Preguntas generadoras, 16. ¿Qué es y qué no es competencia?, 17. El concepto de competencia, 19. La competencia docente, 22	
<b>Bloque 2. Perfiles de egreso basados en competencias</b>	<b>27</b>
Preguntas generadoras, 28. El perfil de egreso: una exigencia en educación básica, 28. Competencias genéricas o para la vida, 29. 10 rasgos del perfil de egreso de la educación básica, 35. Competencias disciplinares, 37. Algunos ejemplos de la manera de desarrollar contenidos con el enfoque por competencias, 39. El perfil de egreso del nivel bachillerato, 42. Competencias disciplinares del perfil de egreso del SNB, 46. Las competencias disciplinares: interacción y promoción de la transversalidad en la currícula, 48. Educación superior y competencias profesionales básicas, 51. Hacia una educación superior por competencias, 52. Elementos pedagógico-didácticos para la enseñanza por competencias, 54. Hacia la construcción de cuadros de competencias profesionales genéricas, básicas y extendidas, 57. Competencias profesionales básicas para la región América Latina ( <i>Tunning</i> ), 62. Lineamientos para la redacción de competencias, 63.	
<b>Bloque 3. La evaluación del aprendizaje por competencias</b>	<b>71</b>
Preguntas generadoras, 72. Introducción, 73. ¿Qué es evaluación?, 73. ¿Qué es la evaluación educativa?, 74. ¿Qué es la evaluación	

del aprendizaje?, 74. Evaluación de la competencia, 75. El proceso evaluativo, 75. Evaluación de competencias, 76. Lista de verificación, 81. Escala estimativa, 82. Rúbrica, 83. Instrumentos y formas cualitativas para evaluar competencia, 86. Portafolio de evidencias, 86. Mapa mental, 89. Mapa conceptual, 92. Video, cortometraje, 96. Programa de radio escolar, 101. Periódico y noticiero escolar, 103. Debate, 106. El debate entre niños pequeños, 109. Cartel, 115. Collage, 118. Friso, 122. Exposición oral, 126. El proyecto, 129.

#### **Bloque 4. La planeación por competencias, apropiándose de la metodología**

135

Preguntas generadoras, 136. Introducción, 137. ¿Qué es planeación?, 138. Planeación educativa, 138. Planeación de la enseñanza, 139. Planeación y diseño de situaciones didácticas, 139. El diseño de situaciones didácticas por competencias, 142. Niveles operativos en el diseño de situaciones didácticas, 145. Insumos para la planeación por competencias, 149. Vinculación metodológica: plan y programa/diseño didáctico/evaluación, 149. Formato de planeación y sus componentes metodológicos, 150. Componentes básicos del formato de planeación y diseño de una situación didáctica, 151. Verbos operativos para objetivos de instrucción del dominio conceptual, procedimental y actitudinal, 154. »

#### **Bloque 5. La competencia docente y los trayectos formativos**

157

Competencias docentes y trayecto formativo, 157. El perfil docente en el ámbito de los programas educativos por competencias, 158. Competencias docentes genéricas, 160. Revisión de las competencias genéricas para estructurar trayectos formativos, 161. Competencias docentes específicas, 167. Hacia la construcción de trayectos formativos personales y colectivos, 168. Identificación de las áreas de mejora de la práctica docente a través de la revisión de las competencias genéricas, 170.

#### **Anexos**

177

Anexo 1, 179. Anexo 2: Un ejemplo, 183.

# Introducción

Frente a un mundo globalizado donde los cambios contextuales son vertiginosos, se hace necesario un cambio radical en los sistemas de educación, no porque los anteriores hayan sido un fracaso o porque nada aportaron en épocas pasadas, en su momento histórico funcionaron y aportaron, sin embargo hoy día todo ha cambiado: la sociedad, el mercado de trabajo, las relaciones y las prioridades humanas, el contexto se torna cambiante, incierto, transitorio; la exigencia actual es la acción, el elemento clave es el desempeño, la ejecución, la evidencia de dominios que integran más que los conocimientos aislados. Hoy se exige, a través de evidencias, la integración de las tres esferas del desarrollo humano: lo conceptual (cognoscitivo), lo actitudinal (socioafectivo) y lo procedimental (psicomotriz).

El desarrollo de competencias es un proceso contextualizado, de tal manera que mientras una persona puede demostrar ser competente en cierta situación, no necesariamente lo será en otra, ni aun siendo ésta similar, a menos que cuente en su haber con competencias amplias, flexibles, genéricas y de amplio espectro que hoy se conocen como competencias para la vida.

Cuando revisamos los perfiles de egreso de los planes de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), notamos una estrecha vinculación con el de educación media, específicamente con el del Sistema Nacional de Bachillerato; este intento de vinculación representa un avance pedagógico significativo que antes no se tenía, lo cual nos da certidumbre de una continuidad que en años anteriores no se podía demostrar.

Una de las graves carencias en nuestro ámbito educativo es el dominio de la metodología, los maestros hemos trabajado durante años los conceptos, los temas, pero hemos descuidado los procedimientos, enseñamos, por lo general, los conceptos a través de un *apunte* o *dictado* al que erróneamente llamamos resumen, pero omitimos o relegamos los procedimientos; seguimos trabajando a nivel de habilidades, cuando los nuevos planes de estudio están diseñados por competencias y la diferencia entre unos y otros es abismal. Esto ha quedado documentado en los diagnósticos institucionales del desempeño docente, tanto nacionales como externos.

## PROPÓSITOS DEL MANUAL

1. Brindar al educador un panorama conceptual, metodológico y actitudinal de la manera más sencilla y operativa de trabajar el enfoque por competencias, independientemente del nivel educativo al que pertenece.
2. Enfatizar la importancia de vincular las competencias del perfil de egreso con los procesos de planeación y evaluación que el docente realiza en su labor diaria.
3. Relacionar las competencias del perfil de egreso con los rasgos deseables en el desempeño del docente a fin de que unas promuevan el desarrollo de las otras y viceversa.
4. Presentar al docente herramientas metodológicas útiles y sencillas para su aplicación en el aula que le permitan planear y evaluar por competencias de manera sistemática y eficiente.

## RELEVANCIA EDUCATIVA

Imprime un valor a esta obra el intento por enriquecer los repertorios de desempeño, las herramientas y los elementos conceptuales del docente en ejercicio, máxime al estar diseñada para ejercitar sus propias competencias con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes a través de actividades y situaciones didácticas *ad hoc* para tal fin.

También este libro adquiere relevancia institucional al momento de abordar los documentos curriculares que los maestros deben tener a su alcance para su manejo y referencia al momento de planear, evaluar y tomar decisiones educativas.

## **ESTRUCTURA DEL MANUAL**

El manual consta de cinco bloques temáticos, se desarrolla de una manera interactiva con el lector, y permite ser utilizado como manual en los talleres de actualización y capacitación docente, pues en cada bloque contiene estrategias didácticas variadas para su mejor apropiación.

Al inicio de cada bloque aparece el mapa conceptual que sintetiza el contenido del mismo, se presenta una serie de preguntas generadoras que se van resolviendo al paso de la lectura y las actividades propuestas, alusivas al tema y diseñadas por competencias, que ofrecen al lector indicadores para evaluar y las herramientas propias para ese fin, esto permitirá vivenciar el trabajo por competencias, no sólo a manera de lectura pasiva, resúmenes o exposiciones discursivas. El bloque presenta actividades para ser desarrolladas de manera individual así como por equipo, para dar cumplimiento a los principios metodológicos del enfoque, que es el trabajo colaborativo.

Para desarrollar las actividades se cuenta con los contenidos del bloque, considerados los insumos o contenidos que darán pauta para realizar las actividades y la oportunidad de apropiarse activamente de los conceptos y contenidos. En la parte final, después de los contenidos, aparece la evaluación, que se presenta a través de formas cualitativas de calificar con herramientas características del enfoque: rúbrica, escala estimativa o lista de verificación. Con esos elementos podemos afirmar que la propuesta de este material cumple con los elementos básicos que se ofrecen: el trabajo por competencias y una metodología constructivista.

Los bloques temáticos del manual son:

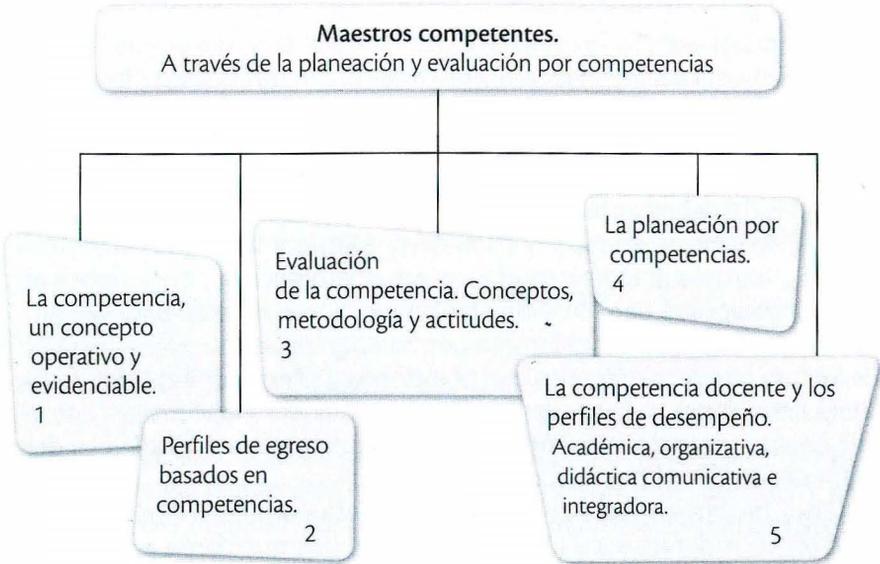


Figura. 1.1. Bloques temáticos del manual.

La estructura de cada bloque es:

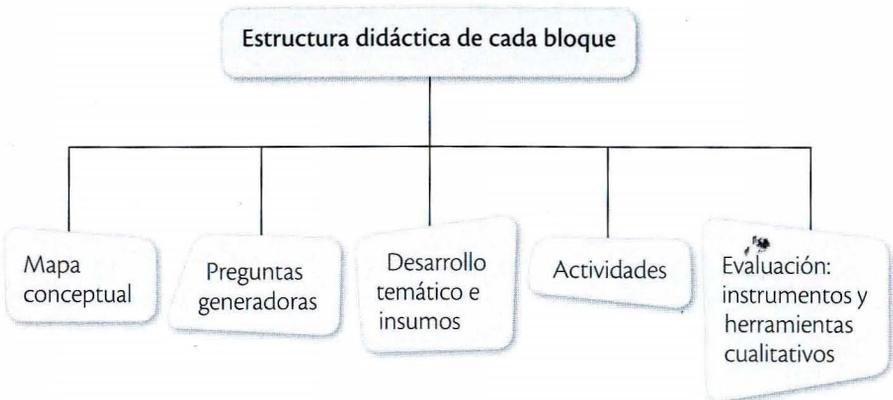
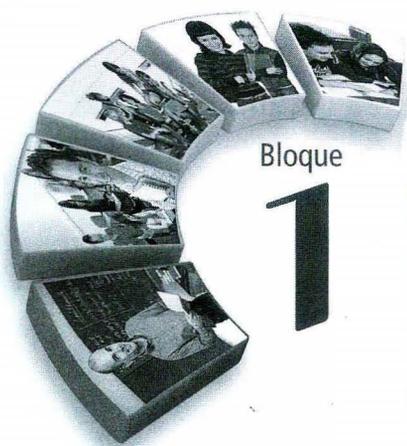


Figura. 1.2. Estructura didáctica de cada bloque.



# La competencia, un concepto operativo y evidenciable

*...todo había cambiado, la sociedad, el mercado de trabajo, las relaciones humanas... Sólo la educación continuaba siendo la misma.*

*¿Entonces estaba todo errado? No, el contexto social de antes aceptaba esa formación; el problema es que ese contexto ya no existe. La sociedad tiene hoy otras prioridades y exigencias donde la acción y el cambio son los elementos clave.*

V. MORETTO.

Hoy día, los actores principales de la escena educativa son participantes de una serie de cambios y diversificación de funciones, formas de trabajo y conceptualizaciones, sin embargo, presenciar cambios es un proceso natural de los sistemas educativos, la pregunta obligada es, el cambio que hoy nos toca protagonizar, ¿llevará a una mejora educativa? La respuesta no puede darse a *priori*, sino posterior a la instrumentación de tales transformaciones.

El concepto de competencia flota en el ambiente, se escucha en todos lados, la mayoría de los educadores han estado en contacto con el término, han leído un artículo, un libro o han presenciado un evento académico donde se aborda el enfoque por competencias. El mapa conceptual del bloque 1 se da en la fig. 1.1.

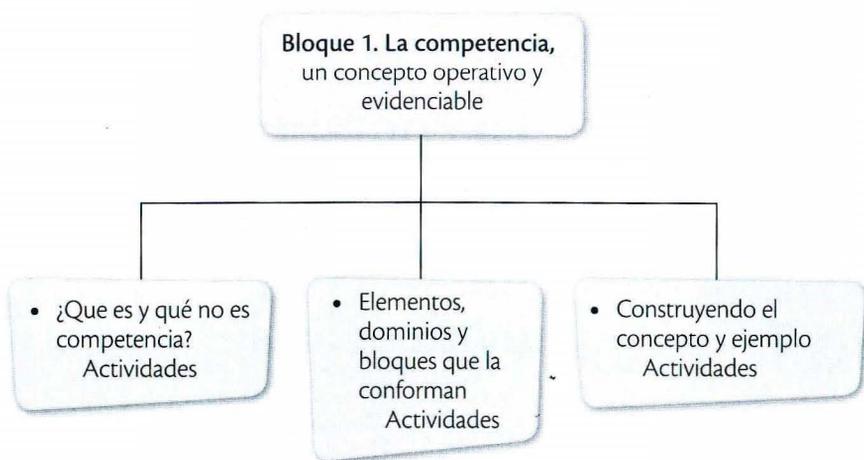


Figura. 1.1. Mapa conceptual del bloque 1.

## PREGUNTAS GENERADORAS

- ¿Cómo se define una competencia?
- ¿Cuál es el concepto formal?
- ¿Los maestros qué debemos entender por competencia?
- ¿Quién decide cuál es el concepto más acertado?
- ¿Cómo se apropia un docente del concepto más pertinente de competencia?
- ¿Con cuál de tantas definiciones hemos de trabajar metodológicamente en nuestro quehacer cotidiano?
- ¿Con cuál nos quedamos?
- ¿Cómo hacer operativo el concepto de competencia?
- ¿Cómo se evalúa?
- ¿Cómo se desarrolla?

Precisamente, para ser congruentes con el enfoque, debemos cumplir con dos premisas:

1. Revisar diversas definiciones y conceptos de competencias.
2. No quedarse en la mera revisión documental sino construir de manera colegiada un concepto que resulte operativo, es decir, pertinentemente útil para las tareas cotidianas de planeación, evaluación y la metodología educativa que el nuevo enfoque requiere.

## ¿QUÉ ES Y QUÉ NO ES COMPETENCIA?

Tradicionalmente iniciaríamos este bloque con la presentación del concepto, la definición de competencia y de sus elementos relacionados, citando a los principales autores que las han abordado, sin embargo, para ser consistentes con la perspectiva constructivista, que sigue sustentando la didáctica y la metodología de los nuevos planes de estudio y programas, empezariamos por tratar de *construir* el concepto. De esta manera tendríamos una estrategia de ejemplos y contraejemplos de lo que es una competencia y lo que no es una competencia desde la noción que cada persona ha construido o tiene en su haber. Esto genera discusión, contraste entre las diversas concepciones y formas de explicar la competencia, lo cual conduce a conclusiones y, finalmente, a la formalización del concepto desde la definición propuesta en esta obra.

Empezaremos por la construcción o reconstrucción colegiada del concepto de competencia a fin de unificar criterios como punto de partida.

### Actividad 1. ¿Qué es y qué no es competencia?

Competencia por evidenciar:

El participante:

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos educativos sociales y culturales.
2. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones, valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

#### *Propósito*

Poner en juego la información previa relacionada con el concepto de competencia, contrastar, construir, reformular, poner en perspectiva y, en su caso, modificar y poner en común el concepto con una estrategia constructivista. Primero en lo individual y luego en grupo.

#### *Procedimiento*

De las siguientes premisas, marca con una palomita la que tú consideres representa una competencia. Comparte, compara, discute y contrasta con tus compañeros lo que ellos anotaron, para después formalizar y redondear el concepto unificado.

Cuadro 1.1

<i>Premisa</i>	<i>Acotación</i>	<i>Sí es una competencia</i>	<i>No es una competencia</i>
Saber algo	Un idioma, leer y escribir, cocinar, pintar.		
Hacer algo	Tocar guitarra, bordar, componer carros, multiplicar.		
Querer saber algo	Inglés, historia de México, matemáticas, tocar piano, redacción.		
Enseñar algo	Mi asignatura, un oficio, la lecto-escritura, cocina.		
Aprender algo	Inglés, guitarra, redacción, matemáticas.		
Hacer algo bien	Pintar, leer, escribir, cocinar, hablar francés.		
Resolver bien una necesidad	Cantar las canciones que te piden, cocinar con \$20.00.		

En el ejercicio anterior, ninguna de las afirmaciones, excepto la última, se acerca al concepto de competencia, saber algo no es una competencia ni hace competente al que sabe, de hecho, las personas sabemos una gran cantidad de cosas, pero eso no garantiza el demostrar competencia al respecto, sino que se necesita algo más. Es el mismo caso de querer saber algo, de hacer algo. El caso de enseñar algo, aun cuando es a lo que la mayoría de los educadores nos dedicamos y lo hemos hecho por varios años, resulta que ello no garantiza demostrar competencia, también hacen falta, otros elementos. El caso de aprender algo tampoco refleja el concepto de competencia ya que muchos de nosotros hemos aprendido cosas, por ejemplo un idioma, hemos tomado clases de inglés, incluso nos han dado el diploma que indica haber terminado

los niveles básicos y avanzados. Sin embargo, todo ello *no* garantiza la competencia, pues el hecho es que el día que viajamos a una ciudad de habla inglesa no logramos ser competentes y resolver necesidades comunicativas en dicha ciudad. ¿Qué sucedió? Aprendimos, pero no logramos la competencia, nos quedamos en niveles conceptuales, y la competencia exige los tres elementos: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, todo integrado, en una sola exhibición, porque seguramente no habrá otra ocasión para mostrarla, además, con niveles de exigencia previamente definidos por el contexto, no por el individuo. La competencia servirá para resolver una o varias necesidades. Es por ello que aprender y enseñar por sí solos no son una competencia ni hace competentes a quienes lo hacen.

## El concepto de competencia

¿Cómo definimos una competencia? La competencia no es la suma de sus elementos, es algo más, tiene elementos en su interior y está formada por bloques que la distinguen, es una molécula compleja y voluminosa, su **definición operativa** para los fines metodológicos y de aplicación es la siguiente:

### Competencia.

Frente a una necesidad contextualizada, es la capacidad del individuo para dar una respuesta integrada, movilizandolos elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales, en una sola exhibición que la resuelva en términos de criterios de calidad o exigencia, y se manifiesta a través de indicadores evaluables.

### Ejemplo:

Antonio toca la guitarra, tomó clases en una academia de música, incluso le dieron su diploma al terminar el nivel avanzado (eso no garantiza que sea competente). Cuando toca en fiestas familiares le dicen: "Lo haces muy bien", sin embargo, aún no se podría declarar como competente, sino hasta el momento en que: frente a una **necesidad** (por ejemplo que necesite ingresos extra, o se quede sin empleo) a través del **desempeño** de su guitarra con la que muestre dominio conceptual, actitudinal y procedimental, y cubra niveles de **exigencia** que el **entorno** le ponga (por ejemplo, el dueño de un café que solicita un cantante, un grupo vocal o un trío), se haya quedado con el puesto y haya resuelto su necesidad a través de su ejecución **en vivo** de la guitarra.

De esta manera se pueden visualizar otros elementos formales que componen a la competencia (véase fig. 1.2).

1. Una **necesidad** en el entorno, que genera o dispara la competencia.
2. La demostración en vivo de los tres elementos: **conceptual, procedimental y actitudinal**, también conocido como *performance* o ejecución.
3. El cierre de la competencia, los niveles de exigencia con que debe ejecutar, conocidos como **indicadores** o evaluables.

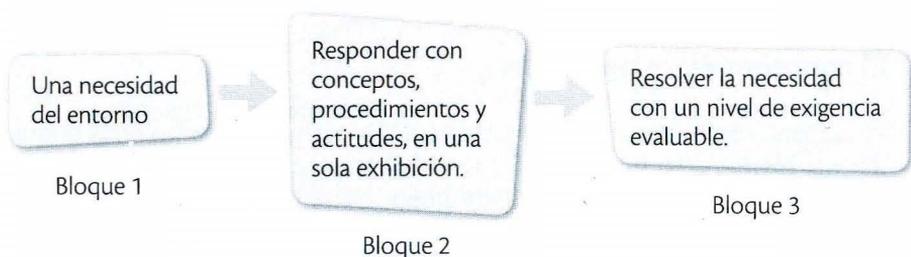


Figura 1.2. Los componentes de la competencia.

Ante esta conceptualización, podemos inferir que para poder afirmar que trabajamos conforme un enfoque de competencias, tendríamos que empezar por abandonar la mecánica de dictar "los temas" para que los alumnos "anoten" los conceptos y definiciones. Esto apunta a pasar de *trabajar en dos dimensiones*, en plano o en papel, a *trabajar en tres dimensiones*, en vivo y a través de desempeños o *performances* reales.<sup>1</sup>

La competencia no es un concepto ajeno a lo que como educadores hemos manejado, las esferas del desarrollo siguen manifestándose, la esfera cognoscitiva, la esfera socioafectiva y la esfera psicomotriz siguen existiendo, la diferencia es que dentro del enfoque de competencias, al diseñar una situación didáctica, se hacen exigibles las tres, integradas y en una sola exhibición con niveles de exigencia previamente definidos, es decir, la competencia queda en la intersección de las tres esferas del desarrollo, se agregan criterios de calidad o exigencia y, se hace evidente que servirá para resolver necesidades (véase fig. 1.3).

<sup>1</sup>Frola, R.H., *Maestros Competentes: de la utopía a la evidencia*, Trillas, México, 2010.

El dominio y demostración de la competencia resultan difíciles de lograr cuando las formas y los procedimientos para desarrollar los contenidos en el aula siguen siendo los resúmenes que, dicho sea de paso, no



**Figura 1.3.** Las esferas del desarrollo siguen siendo tres y van en paralelo con los tres elementos de la competencia.

son tales, generalmente son grandes "dictados", pues el maestro lee y los alumnos escriben lo que él o ella ya han "resumido", el trabajo de construcción, elaboración, recreación y reflexión no llega al alumno, por tanto, nunca llegará la competencia; pero eso sí, tendrá siempre unos apuntes y resúmenes correctos y bien ilustrados en su cuaderno. Pero siempre en dos dimensiones, no en tres, es decir, no en ejecuciones en vivo.

Para agravar aún más la lejanía del constructivismo en estas formas de trabajo, es común que de ese texto que el alumno escribe en su cuaderno, el profesor formule de 10 a 20 preguntas "textuales" y se las ofrezca para que las responda, tal como dice el resumen para luego trasladarlas al examen de la unidad o bloque (si es que no acostumbra comprar el examen a los grupos "mercenarios" que han hecho de las debilidades evaluativas de nuestros profesores, un negocio).

Con esta realidad en mente, se ha trabajado en propuestas nuevas, frescas y que trascienden a la rutina y a la inercia que como una epidemia nos envuelven, por ello, cuando nuestros chicos egresan, se encuentran desprotegidos e impreparados, sin pericia, sin dominios, sin competencias.

## La competencia docente<sup>2</sup>

En este mismo orden de ideas habría que construir el concepto de la competencia docente, partiendo de los mismos elementos de la definición operativa de la competencia, dándole un giro hacia la tarea del educador.

### Competencia docente.

Frente a una necesidad del contexto educativo, es importante la capacidad del docente para dar una respuesta integrada, movilizandolos elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales en exhibiciones reales que la resuelvan en términos de criterios de calidad o exigencia y que pueden manifestarse a través de indicadores evaluables.

La competencia docente se estudia en el bloque 4, donde se trabaja con las cinco competencias genéricas del perfil de desempeño docente.

### Actividad 2. ¿Quedó claro el concepto?

#### Competencia por evidenciar:

El participante:

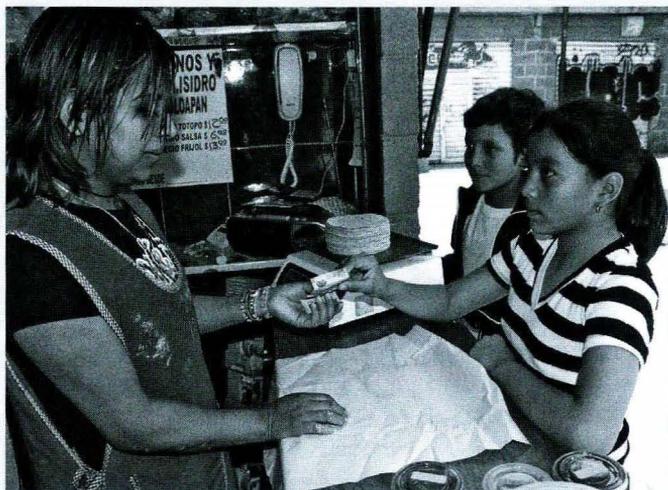
1. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios y toma decisiones.
2. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes y es capaz de expresar y redactar sus construcciones a partir de elementos que se apropia y comprende.

### Todos aprendimos las fracciones comunes pero, ¿somos competentes en su manejo?

A José lo manda su mamá por las tortillas, es hora de la comida, le pide traer  $1 \frac{3}{4}$  kg y le da un billete de \$50.00 con la siguiente consigna: "Quiero el cambio completo". Frente a una situación de este tipo, ¿podemos encontrar los componentes y los elementos de la com-

<sup>2</sup> Frola, R.H., *Maestros competentes*, mecanograma CIECI, S.C., 2010.

petencia? Notemos que a José no le están pidiendo que se acuerde de sus *conocimientos* sobre fracciones, sino que le están pidiendo demuestre *dominio y pericia* en el manejo de fracciones comunes y su liga transversal con el sistema monetario y medidas de capacidad (eso sería solamente el elemento conceptual), requiere además realizar en ese acto procedimientos de *regla de tres*, y de conversiones: kilo es a tanto, tres cuartos es a tanto (lo cual atañe al elemento procedimental), pero además debe mostrar también una actitud adecuada al solicitar las tortillas, esperar su turno y dar las gracias al recibirlas (elemento actitudinal) (véase fig. 1.4) ...demuestra conceptos, procedimientos y actitudes en una sola exhibición y con criterios de exigencia que la resuelven.



**Figura. 1.4.** Identifica situaciones de la vida cotidiana que exigen competencia con sus elementos y sus componentes.

Asimismo hubo una "necesidad" a solventar, era hora de comer, y a José le pusieron un criterio de exigencia: "Quiero el cambio completo".

Si José lo logra, podremos decir que demostró competencia en el manejo de fracciones comunes y procedimientos de transformación. Y es probable que la competencia para manejar y resolver necesidades de su vida cotidiana la extrapole y la generalice a otras situaciones y necesidades de su vida futura, a esas competencias generalizables y de amplio espectro se le conocen como competencias para la vida.

Resuelve los siguientes planteamientos:

1. A partir de la información anterior y utilizando las siguientes palabras clave forma tu propio concepto de competencia: **necesidad, conceptual, procedimental, actitudinal, una sola exhibición, integrada, niveles de exigencia, definidos, entorno.**

---



---



---

2. La competencia está formada por tres bloques, indica sus características.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bloque 1

Bloque 2

Bloque 3

3. La actividad Brinca 100, está diseñada por competencias, se encuentra en el fichero de matemáticas de SEP para 3er. grado. Se trata de organizar una actividad grupal para abordar contenidos del valor posicional de decenas, centenas y unidades, consiste en dibujar en el piso cuadrados con diferentes dígitos del 0 al 9 colocados estratégicamente por zonas (zona de 100 de 10 y de 1). A la orden del maestro quien dice "Brinca 800" los niños brincan al dígito 8, pero no a cualquier 8, sino al que está en la zona de las centenas. A la orden de "brinca 40" los niños brincan al dígito 4 pero al que se ubica en la zona de las decenas.



Figura. 1.5. Actividad brinca 100.

Piensa y responde, después comparte con tu equipo. En la actividad brinca 100, ubica los siguientes elementos propios del trabajo por competencias.

- a) La participación de los niños, obedece a una necesidad generada? sí, no, ¿cuál?

---

- b) La ejecución de los niños durante el juego evidencia los siguientes elementos, descríbelos:

- Elementos conceptuales \_\_\_\_\_
- Elementos procedimentales \_\_\_\_\_
- Elementos actitudinales \_\_\_\_\_

- c) Existen indicadores o criterios de exigencia, ¿cuáles detectas?

---



---



---

- d) Si el contenido programático era solamente valor posicional, qué diferencias notarías si la maestra, en lugar del brinca 100, hubiera planeado dictar el resumen de ese tema y pedir a los niños que copiaran del pizarrón los ejemplos.

---



---



---



---



---

- e) ¿Cómo evaluarías la actividad Brinca 100? ¿Por criterios o con escala de 1 al 10? Justifica tu respuesta.

---



---



---



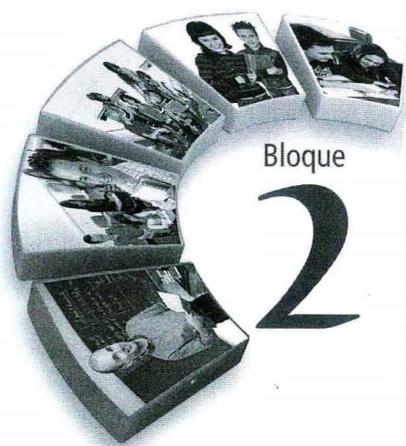
---

Cuadro 1.2

<i>Indicador</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
Analiza, contrasta y discute las premisas de lo que es y no es competencia.		
Expresa e identifica los elementos y bloques de la competencia a partir del material revisado y los insumos brindados.		
Es capaz de integrar una definición de competencia a partir de palabras clave.		
Acepta otras definiciones de competencia que difieren de la propia.		
Comprende y extrapola a situaciones cotidianas el concepto de competencia con criterios de exigencia.		
Resuelve un caso de manera colaborativa pertinente al concepto operativo de competencia.		
Muestra comprensión sobre el concepto operativo de competencia.		

*Autoevaluación*

	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
Resuelvo un caso de manera colaborativa pertinente al concepto operativo de competencia.		
Muestro comprensión sobre el concepto operativo de competencia.		



Bloque

2

## Perfiles de egreso basados en competencias

El sistema educativo nacional está transformándose y pone sus ojos en los modelos educativos basados en el aprendizaje por competencias en un intento por mejorar lo que se ofrece en la escuela y sus aulas, y vincularlo con lo que la vida exige al estudiante cuando éste trata de insertarse en la sociedad, para que tenga un impacto positivo en su calidad de vida. El mapa conceptual del bloque 2 se presenta en la fig. 2.1.

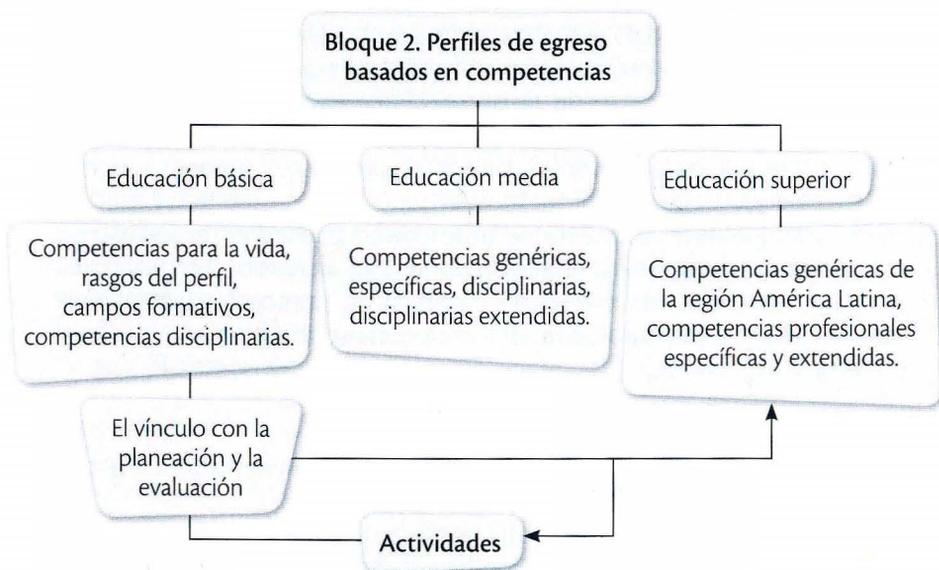


Figura. 2.1. Mapa conceptual del bloque 2.

## PREGUNTAS GENERADORAS

- ¿Qué relación tienen las competencias con el perfil de egreso?
- ¿Para qué sirve un perfil de egreso?
- ¿Es exigible?
- ¿Dónde se hace explícito?
- ¿Cómo se construye?
- ¿Se desarrolla al final del nivel educativo?
- ¿A quién le corresponde su cabal desarrollo?
- ¿Existe un vínculo metodológico entre el perfil de egreso, la planeación didáctica y la evaluación?
- ¿Debo conocerlo?

Un perfil de egreso es una entidad metodológica del plan de estudios y cumple múltiples funciones; en primera instancia, es la tipificación del ser humano que ahí se pretende formar; por el lado institucional, es el compromiso explícito entre la institución y el aparato docente y directivo; es el exigible institucional al contratar personal profesional que ofrece servicios educativos. Esto quiere decir que cuando un profesor se contrata en una institución, lo primero que debe hacer de su conocimiento es el perfil de egreso, ese cúmulo de exigencias a las que se está comprometiendo promover al formalizar su relación laboral o profesional. El tener presente un perfil de egreso permite desarrollar las formas y vías para alcanzarlo en la actividad cotidiana. En términos metodológicos, el perfil de egreso es la materia prima de la planeación del docente, y la vía o el vehículo para que esto se logre será pues, la asignatura.

El beneficiario directo de lo que se hace explícito en el perfil de egreso es el alumno, por tanto, la planeación y la evaluación deben estar orientadas al logro de perfiles de egreso más que al manejo conceptual o temático de las asignaturas.

Así, en un intento por acortar la brecha de calidad entre los planes y programas educativos y la vida real, se han definido competencias genéricas o para la vida, competencias básicas, competencias disciplinarias, competencias profesionales para construirlas y promoverlas en los futuros egresados.

## EL PERFIL DE EGRESO: UNA EXIGENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Para la educación básica se construyó un ambicioso perfil de egreso que, de cumplirse, colocaría al joven egresado de secundaria en una

posición equiparable con egresados de otros países, incluso aquéllos con más elevado nivel de desarrollo, educativo y socioeconómico. Al mismo tiempo daría cumplimiento a los cuatro pilares de los sistemas educativos del siglo XXI que la UNESCO determinó para los pueblos firmantes:

- Saber hacer.
- Saber ser.
- Saber aprender.
- Saber convivir en sociedad en un marco de valores y principios universales.

El perfil de egreso de la educación básica está conformado por entidades curriculares como:

- Las cinco categorías de competencias para la vida.
- 10 competencias específicas o rasgos del perfil de egreso.

Otras entidades curriculares importantes del plan de estudios de la educación básica son:

- Cuatro campos formativos (que dan origen a las asignaturas en primaria y secundaria).
- Los programas de asignatura:
  - Aprendizajes esperados de cada programa (para facilitar la evaluación por indicadores).
  - Las competencias disciplinares o de asignatura.

Imprescindible resulta entonces un perfil docente deseable, *ad hoc* con estas propuestas, con los niveles de exigencia, los rasgos y competencias de los nuevos planes de estudio a fin de que exista congruencia entre perfiles de egreso y formas de desempeñar la función docente, desde la educación inicial hasta los estudios medios y superiores, técnicos o profesionales.

### **Competencias genéricas o para la vida**

La educación básica pretende formar jóvenes competentes para hacer frente a las necesidades y condiciones adversas que caracterizan los diversos contextos nacionales y locales. Pretende formarlos a tra-

vés de cinco categorías de competencias que la escuela debe construir por si acaso el estudiante no pudiera continuar con estudios medios y/o superiores, como es el caso de miles de jóvenes que desertan y requieren iniciar su vida ocupacional o laboral. Partiendo de esta realidad, el perfil de egreso solicita el trabajo educativo en las escuelas enfocado a construir, generar y fortalecer competencias para la vida. Estas categorías de competencias son aquellas, de amplio espectro, que se pueden generalizar en una amplia gama de situaciones de vida, y tienen las siguientes características:

1. Posibilitan al individuo a enfrentar de manera exitosa necesidades que se le presentan en el ámbito de su vida cotidiana
2. Son competencias clave, pues se promueven desde la educación inicial hasta los estudios superiores, gozan de transversalidad en todo el sistema educativo.
3. Deben estar Preferentemente construidas desde el aula, o por lo menos reforzadas, promovidas y perfeccionadas en el aula, para que se extrapolen a la vida del alumno.
4. No están vinculadas directamente con una disciplina o con alguna asignatura del mapa curricular, sino a perfiles de egreso ambiciosos y de alto impacto social. Un ejemplo de éstas son las categorías del perfil de egreso de la educación básica (2009) y los 10 rasgos que persigue éste para sus egresados en el territorio nacional, que coinciden, dicho sea de paso, con las competencias del perfil de egreso del bachillerato (véase fig. 2.2).

Estas categorías se refieren a los dominios que un adolescente al egresar de la educación secundaria, en términos de la definición de competencia, debe evidenciar, esto es, conceptos, procedimientos y actitudes que le permitan resolver exitosamente necesidades relacionadas con:

- El aprendizaje permanente.
- El manejo de la información.
- El manejo de situaciones.
- La convivencia.
- La vida en sociedad.

Estas competencias son genéricas, clave, transferibles y las vamos a encontrar en los perfiles de egreso de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior, e incluso a niveles de posgrado. ¿A qué se refiere cada una de ellas?

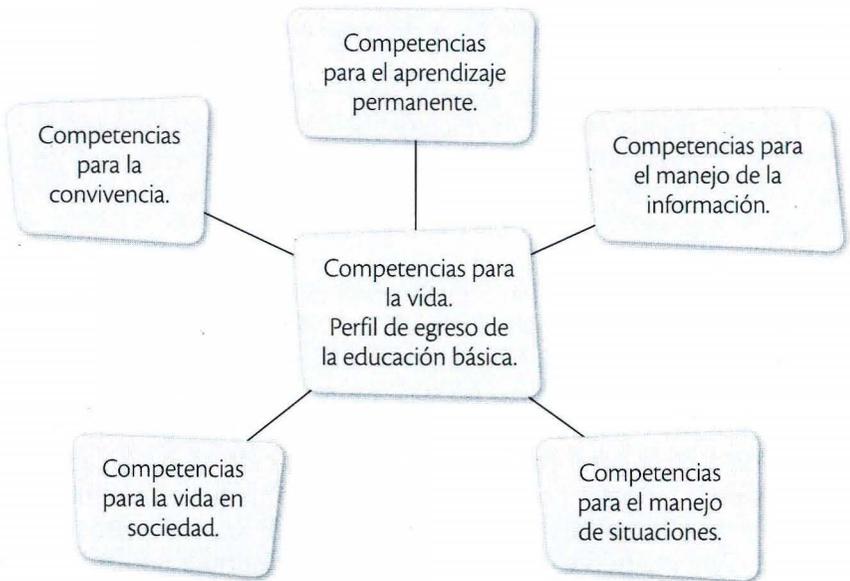


Figura 2.2. Competencias para la vida del perfil de egreso de educación básica (2009).

### **Competencias para el aprendizaje permanente<sup>1</sup>**

Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Precisamente por el riesgo permanente de la deserción o de la incorporación del joven a la vida ocupacional, lo cual es una innegable realidad nacional, es necesario dotarlo de conceptos, procedimientos y actitudes (competencias) para que él, por iniciativa propia, convierta toda situación, en cualquier contexto y bajo cualquier circunstancia en una posibilidad de aprendizaje, que tenga el repertorio para aprender siempre, *con* escuela, *sin* escuela o *a pesar* de la escuela.

Esto incluye que la escuela y los docentes que van a conducir el proceso educativo básico se cercioren de que el niño adquiera y demuestre dominio de conceptos, procedimientos y actitudes (valores) proclives y motivantes, para que aprenda de manera continua, ya sea en una escuela, en un grupo, en una institución, a través de una computadora, durante un viaje, en fin, que aprenda de la escuela y de la vida.

<sup>1</sup> SEP, Plan de Estudios Educación Primaria etapa de prueba, México, 2009, págs. 9-12.

### **Competencias para el manejo de la información**

Esta exigencia habla de generar en el estudiante la necesidad de ampliar sus repertorios de información, de códigos diversos, de manejo de datos, brindándole conceptos, procedimientos y actitudes propicias para la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocer y manejar distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos sociales y culturales.

El adolescente que egresa debe **demostrar** que puede **organizar**, filtrar, seleccionar, discriminar formas, **fuentes** y tipos de información, **datos**, gráficas, códigos, claves, **fórmulas**, siglas, **tablas**, entre otras formas de interpretar y comprender la información, y que puede procesarlas para resolver necesidades que su contexto seguramente le exigirá, y no sólo contestar un cuestionario con los conceptos y definiciones. Aun cuando este joven no pudiera continuar con su escolaridad, si lleva consigo estas competencias, le será más fácil transitar por la vida y/o posteriormente retomar el siguiente nivel educativo.

En este espacio entra la posibilidad de que el plan de estudios y los programas ubiquen al alumno de frente a una segunda lengua (la lengua inglesa), un segundo código de comunicación, situación que hoy día no es algo extra en la currícula sino una exigencia del contexto actual.

### **Competencias para el manejo de situaciones**

En estricto sentido, cuando se lee esta categoría se debe entender su amplio sentido y alta expectativa; abonar durante los 12 años de la educación básica conceptos, procedimientos y actitudes para que el egresado enfrente situaciones, ¿cuáles?, *todas*, desde los conflictos entre pares, hostilidad, violencia en el grupo, conducta problema, violencia familiar, abuso físico, problemas de aprendizaje, embarazo adolescente, consumo de estupefacientes, pertenencia a minorías vulnerables, adicciones, acoso y abuso, pobreza, desnutrición, y toda la gama de situaciones que los diferentes contextos nacionales exponen al joven alumno.

En esta categoría también se contemplan las competencias vinculadas con la posibilidad de organizar y **diseñar proyectos** de vida, considerando diversos aspectos como los **sociales, culturales, ambientales, económicos**, académicos y **afectivos**, y tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y **asumir sus consecuencias**;

enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar **el fracaso** y la desilusión.

Colocar al grupo escolar frente a situaciones de conflicto que son parte de la cotidianidad escolar en lugar de evadirlas, minimizarlas o darlas "de baja", son rasgos que el egresado debe adquirir día con día para lograr evidenciarlo no sólo al término de su educación básica, sino en toda su vida.

Ofrecer a los alumnos oportunidades para planear su vida futura, para visualizar metas y logros personales, iniciarlos en la toma de decisiones con base en el análisis y las evidencias recabadas, encararlos con situaciones de fracaso con actitudes de "tómalo como un aprendizaje, una experiencia para mejorar", generar en ellos la necesidad de sistematizar sus acciones a pesar de su corta edad, ofrecerles procedimientos de lluvia de ideas, diagramas de flujo, registro de causas-efectos para solucionar problemas de su vida real, será siempre parte de los fines y medios educativos hoy día exigibles.

### **Competencias para la convivencia**

Esta categoría representa la necesidad de que la escuela y los maestros, a través de su planeación y desempeño cotidiano, aporten en el día a día el insumo para que los alumnos logren relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país; pero no a nivel de concepto o de "resumen" en el cuaderno, sino a nivel de ejecuciones en vivo, de exhibiciones diseñadas en vivo, y con criterios de exigencia previamente definidos.

Las competencias para la convivencia resultan la punta de un *iceberg* que la escuela, atendiendo a los principios de formación social, de educación en valores como la tolerancia, la diversidad, el respeto a lo diferente, al trabajo socializado y por el bien común, no podría eludir, especialmente cuando las demandas de la sociedad apuntan a la búsqueda de soluciones ante la violencia, la exclusión, la corrupción, el individualismo y la ley del más fuerte.

Este alumno será capaz de lidiar, conciliar y negociar frente a fenómenos tan reales como el rechazo grupal, el abuso de poder, el estatus, las etiquetas y el estigma, la falta de conciliación, la exclusión y la falta

de apego escolar, y qué mejor que desde edades tempranas pues es altamente probable que esas situaciones las encuentre más adelante en su vida escolar e incluso profesional y familiar.

Necesariamente esto va acompañado de una recuperación del docente como una figura de autoridad, de liderazgo, de mesura, templanza y ética, pero no sólo en el discurso sino en términos de la competencia, es decir, a través de conceptos, procedimientos y actitudes proclives que generen el trabajo en equipo sin discriminación, que el niño y el adolescente deben vivenciar, bajo los principios educativos incluyentes y no los excluyentes que aún predominan en la escena educativa de nuestro país. El exacerbado academicismo y predominancia del contenido sobre la formación y los valores han minimizado este tipo de competencias, por lo que es preciso recuperarlas y darles un papel protagónico en la formación continua de docentes en ejercicio.

### ***Competencias para la vida en sociedad***

Categoría del perfil de egreso altamente ambiciosa pero no menos demandante, se refiere a la reorganización de prácticas educativas hacia la posibilidad de exponer al alumno a situaciones donde construya y demuestre capacidad, para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

A esta categoría pertenecen una gama de competencias que en ocasiones la escuela y sus maestros olvidan desarrollar, en aras de la disciplina férrea y de la rigidez institucional que a veces sólo hace más evidente la falta de dominio sobre procedimientos y actitudes para el manejo de grupos de convivencia; bajo la premisa de que "nadie da lo que no tiene", entra en el terreno de la discusión la necesidad de contar con un perfil docente proclive a estas exigencias del perfil de egreso.

Indudablemente es más fácil dictar un resumen, que comprometer la planeación con una situación de construir juicios propios, tomar partido, asumir posturas, defenderlas a partir de la apropiación de contenidos, conceptos e información de fuentes diversas, características de un enfoque por competencias.

Difícil tarea la de hacer exigible la competencia para mostrar tolerancia, actitudes de respeto e inclusión ante la diferencia y la vulnerabilidad, cuando sabemos que nuestras escuelas son clara muestra de lo contrario. No hay más que recordar cuántas secundarias en nuestro territorio nacional siguen dando de baja automáticamente al alumno que se le sorprende consumiendo alcohol o estupefacientes sin mediar alguna estrategia colegiada para evitar, remediar, prevenir o apoyar; lanzan al joven sin consideración alguna a los "brazos" de las lacras sociales que de por sí lo rodean.

El hecho de que estas competencias aparezcan en un perfil de egreso, validan su exigibilidad, es decir, es a lo que aspira el sistema educativo, es a lo que está comprometido con la población. La expectativa es alta y ambiciosa, pareciera incluso inalcanzable, sin embargo, al profundizar en ellas, nos podemos dar cuenta de que son lo menos a lo que un ciudadano en formación tiene derecho, y cuando entramos al ámbito de los derechos nos damos cuenta de que por encima de limitaciones, vicios, hábitos, prácticas sociales retrógradas y demás resistencias para su cabal desarrollo, están los derechos inalienables de ese niño, de aquella niña y de las generaciones que siguen pasando por nuestras manos.

Al desdoblarse las cinco categorías de competencias para la vida se abren y se proponen 10 rasgos deseables que están redactados en términos de competencias.

### **10 rasgos del perfil de egreso de la educación básica<sup>2</sup>**

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
2. Argumenta y razona al analizar situaciones; identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
3. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
4. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.

<sup>2</sup> SEP, *Plan de estudios de educación primaria*, Reforma curricular 2009, México, 2009.

5. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
6. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
8. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
9. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
10. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

A su vez, los planes y programas de educación básica aterrizan los rasgos anteriores en campos formativos que permiten ir concretando el perfil de egreso haciéndolo operativo para la planeación de actividades cotidianas, considerando dichos campos y sin perderlos de vista para entrelazar contenidos y competencias del perfil de egreso. Éste es un giro pedagógico que seguramente costará trabajo aceptar sin poner resistencia, ya que requiere la ruptura de paradigmas arraigados y estáticos sobre la planeación pues algunos docentes no consideran en su planeación, trabajar en pos de ese perfil de egreso y, en ese punto se genera la desvinculación entre la *vida cotidiana* y la *escuela*. Sin embargo, desde el punto de vista metodológico, la labor del docente es hacer demostrables las competencias del perfil de egreso a través de su planeación, vinculándolas directamente con los campos formativos de preescolar, que son la base de donde emergen las asignaturas de primaria y de secundaria.

Los campos formativos de la educación básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Los campos formativos se promueven desde preescolar hasta secundaria, y dan origen a las asignaturas.

## Competencias disciplinares

En la fig 2.3. se presentan las competencias disciplinares por desarrollar para cada asignatura.

Competencias de cada asignatura.	
<p style="text-align: center;"><b>MATEMÁTICAS</b></p> <p>Resuelve los problemas de manera autónoma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica información matemática.</li> <li>• Válida procedimientos y resultados.</li> <li>• Maneja de manera eficiente técnicas para efectuar y representar cálculos.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CIENCIAS NATURALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.</li> <li>• Toma decisiones favorables al ambiente y salud orientadas a la cultura de la prevención.</li> <li>• Comprende los alcances y las limitaciones de la ciencia y la tecnología en diversos contextos.</li> </ul>
Competencias de cada asignatura.	
<p style="text-align: center;"><b>ESPAÑOL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee diferentes tipos textuales similares a los del uso en contextos reales.</li> <li>• Escribe diferentes tipos de textos para solucionar problemas cotidianos.</li> <li>• Participa en situaciones comunicativas tanto al interior de la escuela como en la comunidad, considerando la diversidad.</li> <li>• Trabaja de manera colaborativa para propiciar el intercambio y la reflexión.</li> <li>• Busca y maneja información en medios impresos (básicos y electrónicos).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce y cuida de sí mismo.</li> <li>• Autorregula y ejerce responsablemente la libertad.</li> <li>• Respeta y aprecia la diversidad.</li> <li>• Desarrolla sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.</li> <li>• Maneja y resuelve conflictos.</li> <li>• Participa social y políticamente.</li> <li>• Se apega a la legalidad y al sentido de justicia.</li> <li>• Comprende y aprecia la democracia.</li> </ul>

Figura 2.3. Competencias por asignatura.

Competencias de cada asignatura.	
<p style="text-align: center;"><b>EDUCACIÓN FÍSICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiesta globalmente su corporeidad.</li> <li>• Expresa y desarrolla habilidades y destrezas motrices.</li> <li>• Controla la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia y comprende las formas de representación (lenguajes) de las manifestaciones artísticas.</li> <li>• Emplea y disfruta el arte como lenguaje para comunicar sus pensamientos y emociones.</li> <li>• Valora la riqueza de las manifestaciones artísticas y culturales propias de los otros y contribuye a su preservación.</li> <li>• Participa activa y plenamente en el mundo del arte y la cultura como creador y espectador.</li> </ul>

Competencias de cada asignatura.	
<p style="text-align: center;"><b>GEOGRAFÍA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja información geográfica.</li> <li>• Valora diversidad natural.</li> <li>• Valora diversidad cultural.</li> <li>• Adquiere conciencia de las diferencias socioeconómicas.</li> <li>• Maneja formación geográfica.</li> <li>• Sabe vivir en el espacio.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD</b></p> <p>Representa los componentes del espacio en los dibujos, croquis, modelos y maquetas en relación con las actividades que realizan las personas en su comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue el orden temporal, la duración del tiempo y la relación entre acontecimientos.</li> <li>• Desarrolla nociones mediante el uso de sus sentidos y el conocimiento de su propio cuento para orientarlo hacia la observación y el análisis de características particulares del lugar donde viven y de cierta tecnología elaborada por ellos mismos.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>HISTORIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende las nociones del tiempo y espacio históricos.</li> <li>• Maneja información histórica.</li> <li>• Forma la conciencia histórica para la convivencia.</li> </ul>	

Figura 2.3. Competencias por asignatura. (Cont.).

## Algunos ejemplos de la manera de desarrollar contenidos con el enfoque por competencias

Como podemos observar en la fig. 2.4, el contenido sobre la comunicación no se desarrolla a partir de un resumen con su definición y sus elementos característicos, sino de una construcción que el grupo va elaborando a partir de una discusión, poniendo en contraste sus conceptos previos, su bagaje y su capacidad para integrar, escuchar a otros y conciliar hasta proponer una producción colaborativa.

**Didáctica Constructivista. Rescate de conocimientos previos.**

**Ciencias Naturales: 5 grado B4 pág. 48**

Haz en tu cuaderno un esquema como el que te presentamos a continuación. Completa escribiendo dentro de los óvalos las palabras o ideas con las que expresan, por qué es importante la comunicación.

Organiza en equipos con tus compañeros, comparen sus respuestas y elaboren un mapa por equipo. Cópíenlo en el pizarrón o en hojas para reciclar, cartulina, papel o cartón, para presentarlo en el salón de clases. Entre todos elaboren un solo mapa. Después, contesten en sus cuadernos: ¿qué pasaría si no hubiera forma de comunicarnos?

**Figura 2.4.** Didáctica constructivista.

El trabajo por proyectos, antes de ejecutarlos, pretende evaluar su viabilidad.

La siguiente actividad apunta a desarrollar competencias de trabajo en equipo, evaluar información, consultar fuentes diversas de información, con ciertos criterios de exigencia evaluables previamente definidos.

## Proyecto 1. El retrato de mi egresado

Competencia por evidenciar:

El participante:

1. Busca, selecciona, analiza, evalúa información de diversas fuentes sobre los componentes del perfil de egreso de la EB.
2. Logra expresarse artísticamente trabajando en equipo, reconoce y respeta la diversidad de capacidades de otros para lograr proyectos (rasgos 3, 7 y 10 del PE de la RIEB).

### Propósito

El participante, en equipo, representa de manera creativa los componentes del perfil de egreso de la RIEB, las categorías de competencias para la vida, los 10 rasgos del perfil de egreso, los campos formativos. Esto lo hace con calidad para presentarla al colegiado cubriendo criterios de exigencia previamente definidos.

### Procedimiento

- Inicio. Se forman equipos se dan las instrucciones, se entregan los indicadores de la evaluación, se entregan los insumos documentales (plan de estudios, retícula y campos formativos, competencias disciplinares).
- Desarrollo. El equipo determina si su producción será un cartel, un *collage*, un friso o una dramatización y desarrolla sus productos; prepara su exposición frente al grupo.
- Cierre. Cada equipo expone sus producciones en un tiempo máximo de 5 minutos. Se aplica la herramienta de evaluación y se hacen comentarios y realimentación.

### Evaluación

La forma de evaluación es cualitativa, una exposición oral de productos elaborados por los participantes.

### Indicadores

- Del producto.
  - La producción se expone con fluidez y claridad.
  - Su producción incluye elementos del perfil de egreso (competencias para la vida, los 10 rasgos del PE, los campos formativos).
  - El producto muestra creatividad en su diseño.

- Del proceso de equipo.
  - Delegaron funciones.
  - Todos aportaron ideas para la tarea.
  - Revisaron información documental y curricular.
  - Cumplieron con su función.
  - Muestran satisfacción frente a su producto.

#### Herramienta de calificación

##### Lista de verificación

Logrado	Exponen con fluidez y claridad su producción.
	Su producción incluye los elementos del perfil de egreso (competencias para la vida, los 10 rasgos, los campos formativos, las competencias disciplinares).
	El producto muestra creatividad en su diseño.
	El equipo delegó funciones.
	Todos aportaron ideas para la tarea.
	Revisaron información documental y curricular.
	Cumplieron con su función.
	Muestran satisfacción frente a su producto.

#### Autoevaluación

Integrantes	Aportó ideas	Cumplió su función	Dominio del tema	Actitud participativa
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
Totales	100 %	100 %	100 %	100 %

### Galería

Muestra de la actividad en grupo que se dan en las figuras 2.6 y 2.7.

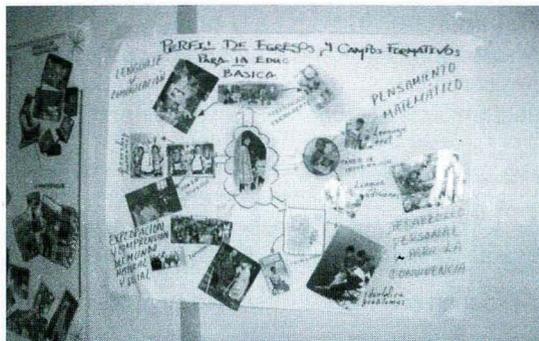


Figura 2.5. Collage: "El retrato de mi egresado".

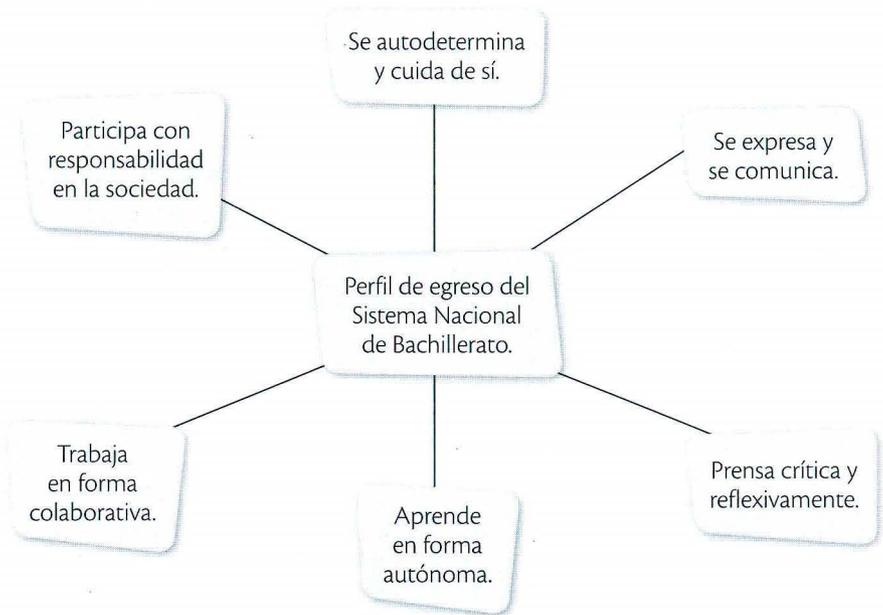


Figura 2.6. Trabajo en equipos para mostrar el perfil de egreso de educación básica.

## EL PERFIL DE EGRESO DEL NIVEL BACHILLERATO

En el siguiente nivel educativo encontramos que en 2008 se crea el Sistema Nacional de Bachillerato, por tanto, se propone un plan de estudios por competencias sustentado en la diversidad nacional y con un marco curricular común (MCC), flexible con atención a características genéricas, pero también locales y específicas de las instituciones de educación media y media superior. El perfil de egreso del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) busca una continuidad con la educación

básica, pues como puede observarse, las categorías son muy similares, esto obedece a la premisa de que hay competencias que se inician en preescolar y se siguen perfeccionando hasta los estudios superiores, por eso se les llama competencias genéricas o para la vida, (véase fig. 2.7), las cuales son también claves, *transversales y transferibles*.<sup>3</sup>



**Figura 2.7.** Competencias genéricas del perfil de egreso del Sistema Nacional de Bachillerato.

Al igual que en educación básica, en el nivel medio y medio superior se propone un cuadro básico de competencias derivadas de las categorías anteriores, que se conocen como las 11 competencias genéricas que un egresado de bachillerato ha de evidenciar para acceder a niveles superiores de educación o, si es el caso, poder insertarse en el ámbito ocupacional con dominios y competencias que le faciliten el tránsito hacia mejores niveles de vida. Por ejemplo, un bachiller que intenta buscar empleo para sostener sus estudios profesionales debe ser capaz al menos de mostrar dominio (conceptual, procedimental y actitudinal) sobre cómo afrontar una entrevista de trabajo, no quedarse sólo a nivel de recordar qué es y qué partes conforman una entrevista, pues si ése

<sup>3</sup> SEP, *Hacia la reforma integral de la educación media superior: sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, 2008. [www.sems.gob.mx/img/nv/home](http://www.sems.gob.mx/img/nv/home)

es su caso, seguramente no obtendrá el puesto debido a que durante su escolaridad la entrevista se trabajó sólo a nivel conceptual, como un "resumen o cátedra oral" por parte de sus profesores, situación cotidiana pero digna de reflexión, discusión y alternativas de mejora.

En el cuadro 2.1 se presentan las categorías del perfil de egreso del Sistema Nacional de Bachillerato (2008) y las 11 competencias genéricas que se derivan de éstas.

Las competencias genéricas de los perfiles de egreso se van haciendo más específicas al aterrizarlas en los programas de estudio por áreas formativas o bien por asignatura, esto se esquematiza en la fig. 2.8.

Cuadro 2.1. Categorías y competencias genéricas del perfil de egreso del SNB.

Categoría o competencia para la vida	Competencias genéricas a desarrollar en el estudiante de bachillerato		
<i>Se autodetermina y cuida de sí.</i>	1. Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos considerando los objetivos que persigue.	2. Demuestra sensibilidad al arte, participa en la apreciación, interpretación, expresión de distintos géneros.	3. Elige y practica estilos de vida saludables.
<i>Se expresa y se comunica.</i>	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante el uso de códigos, medios y herramientas apropiados.		
<i>Piensa crítica y reflexivamente.</i>	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	

Cuadro 2.1. Categorías y competencias genéricas del perfil de egreso del SNB (Cont.).

<i>Aprende en forma autónoma.</i>	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.		
<i>Trabaja en forma colaborativa.</i>	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.		
<i>Participa con responsabilidad en la sociedad.</i>	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	10. Mantiene actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, los valores y prácticas sociales.	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables.

Competencias requeridas para obtener el título de bachiller en las distintas modalidades de bachillerato.			
<i>Bachillerato general (ENP, CCH)</i>	<i>Bachillerato general con capacitación para el trabajo (Cobach, DGB)</i>	<i>Bachillerato tecnológico y promocional</i>	MECANISMOS DE APOYO
Genéricas	Genéricas	Genéricas	CRITERIOS COMUNES DE GESTIÓN INSTITUCIONAL
Disciplinares básicas	Disciplinares básicas	Disciplinares básicas	
Disciplinares entendidas	Disciplinares entendidas	Profesionales básicas	ATENCIÓN A ALUMNOS Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA
	Profesionales básicas	Profesionales extendidas	
			EVALUACIÓN INTEGRAL

Conforme las competencias se especializan se vuelven generales y transversales.

Figura 2.8. Competencias evidenciables en un egresado del bachillerato para obtener su certificación

## Competencias disciplinares del perfil de egreso del SNB

Son enunciados que expresan conceptos, procedimientos y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada **campo disciplinar**, para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. A diferencia de las competencias genéricas, las disciplinares **se construyen** desde la lógica y estructura de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha **organizado el saber**. Las competencias disciplinares pueden ser básicas o extendidas.

### Disciplinares básicas

Éstas se desarrollan y despliegan a partir de distintos contenidos, enfoques educativos, estructuras curriculares y métodos de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite la creación de marcos curriculares y didácticos flexibles que puedan atender a la diversidad; de otra manera, establecer competencias más específicas limitaría el desarrollo de las distintas opciones y niveles de la educación en el marco de sus características particulares.

Las competencias disciplinares básicas no pretenden ser exhaustivas, no cubren todos los aspectos en los que se forma o podría formarse a los estudiantes; procuran expresar las capacidades que se considera que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del programa académico que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios básicos y/o de bachillerato, y son congruentes con el perfil de egreso de la educación básica y de la educación media superior. Dan origen a ejes y campos formativos de los planes y programas de estudio en general.

### Disciplinares extendidas

Las competencias disciplinares extendidas son aquellas que darán especificidad a los distintos campos formativos, y están más acotadas que las disciplinares básicas:

1. Se organizan en cuatro campos disciplinares amplios (véase cuadro 2.2).
2. Dan cabida a distintos enfoques educativos, métodos de enseñanza y contenidos y estructuras curriculares.
3. Dan sustento a la formación de los alumnos en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso

**Cuadro 2.2.** Las competencias disciplinares se organizan en ejes o campos formativos que se aterrizan a través de las asignaturas y sus respectivos programas.

<i>Campo disciplinar</i>	<i>Disciplinas</i>
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología
Ciencias sociales	CTS, economía y administración
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática

Las competencias disciplinares tienen la siguiente estructura:<sup>4</sup>

1. Inician con uno o más verbos de acción, conjugado en tercera persona: analiza, predice, estima, establece, relaciona, distingue, interpreta, evalúa, entre otros.
2. Se evitan los verbos describe, conoce, reconoce, reflexiona y otros que no implican procesos complejos o acciones concretas, que exigen niveles taxonómicos bajos.
3. Después del verbo se expresa el contenido al que se refiere la competencia.
4. Finalmente, en los casos en que es posible, se indica la situación o contexto en el que el verbo adquiere sentido.

En la formulación de las competencias se debe evitar el uso de adverbios como: calcular rápidamente, relacionar *eficazmente*; asimismo el uso de frases que indican en forma ambigua la ejecución de la competencia como: escribir un ensayo con *corrección*; el uso de frases que describen el contexto de manera imprecisa como: *cualquier* fenómeno, *todo* lo que lo rodea, *la realidad*; el uso de palabras que limitan su comunicatividad, como las exclusivas de una disciplina. Todas las competencias deben ser comprensibles para todos los maestros, independientemente de las asignaturas que tengan a su cargo. Además, la redacción de las competencias debe tener las siguientes características:

<sup>4</sup> ANUIES – SEM- CONAEDU, *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la EMS*, incluye las competencias genéricas elaboradas y validadas por grupos de trabajo nacionales, con representación del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2008.

- Describir lo que se ha estimado necesario con las palabras indispensables.
- Ser precisa, directa y concisa.
- Describir únicamente una capacidad.
- Ser evaluables (las competencias).

### **Las competencias disciplinares: interacción y promoción de la transversalidad en la currícula**

Una competencia de ciencias experimentales como: "*Explica el funcionamiento de máquinas de uso común a partir de nociones científicas*", por ejemplo, integra elementos de biología, química y física. De manera similar, una competencia de ciencias sociales como: "*Relaciona sus prácticas sociales, culturales, económicas y políticas como resultado de hechos históricos que han tenido lugar en distintas épocas y contextos*", integra el análisis histórico con el análisis social y cultural. Algunas competencias son incluso relevantes para más de uno de los campos disciplinares, como es el caso de: "*Sitúa la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos*", esta competencia sintetiza conocimientos y habilidades de las ciencias experimentales y sociales.

La importancia de que las competencias se organicen en campos formativos amplios estriba, primero, en el hecho de que deberán desarrollarse en las distintas opciones de la educación básica y el bachillerato. Al existir organizaciones curriculares distintas, si se estableciera un conjunto de competencias de literatura, por ejemplo, se facilitaría el trabajo de las opciones que cuentan con la asignatura de literatura, pero afectaría a las estructuras curriculares que no cuentan con esta asignatura.

En cambio, una competencia relacionada con la literatura como: "*Valora y describe el papel de la literatura y de los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de sus distintos géneros*", es lo suficientemente amplia para insertarse en todos los planes de estudio de primaria, secundaria y bachillerato. Es relevante para las asignaturas de español, lengua extranjera, literatura, arte, historia y otras de comunicación y ciencias sociales.

## Proyecto 2. La parábola del bachiller

### Competencia por evidenciar:

#### El participante:

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos educativos, sociales y culturales.
2. Reconoce manifestaciones de arte y es capaz de expresarse artísticamente.
3. Representa/dramatiza las competencias genéricas y específicas del perfil de egreso de bachillerato, en equipo y con calidad para presentarlo frente al colegiado.

### Propósito

Que el participante se organice en equipo para realizar la actividad y se apropie de manera creativa de los componentes del perfil de egreso del SNB, las competencias genéricas y las 11 competencias específicas. Que se apropie de formas evaluativas cualitativas y observe la herramienta de calificación característica del enfoque, cubriendo criterios de exigencia previamente definidos.

### Procedimiento

1. Inicio. Se forman equipos, se dan las instrucciones, se entregan los indicadores de la evaluación, se entregan los insumos documentales (plan de estudios, perfil de egreso y competencias genéricas y específicas).
2. Desarrollo. El equipo determina su producción, una dramatización o una escenificación concerniente a si el egresado posee o no los rasgos del perfil de egreso, elabora materiales para su puesta en escena y ensaya. Atiende los indicadores previamente definidos.
3. Cierre. Cada equipo pone en escena sus producciones en un tiempo máximo de 10 minutos. Se aplica la herramienta de evaluación y se hacen comentarios o realimentación.

### Evaluación

La forma de evaluación es cualitativa, una dramatización.

### Indicadores

- Del producto.
  - La producción se expone con fluidez y claridad.

- La producción incluye los elementos del perfil de egreso (competencias genéricas, las 11 competencias específicas).
  - La producción muestra creatividad en su diseño.
- Del proceso.
    - Delegaron funciones al interior del equipo.
    - Aportaron ideas para la tarea.
    - Revisaron información documental y curricular.
    - Cumplieron con su función.
    - Muestran satisfacción frente a su producto.

### Herramientas de calificación

#### Lista de verificación

Logrado	Exponen con fluidez y claridad su producción.
	Su producción incluye los elementos del perfil de egreso (competencias genéricas, las 11 competencias específicas).
	La producción muestra creatividad en su diseño.
	El equipo delegó funciones.
	Todos aportaron ideas para la tarea.
	Revisaron información documental y curricular.
	Cumplieron con su función.
	Muestran satisfacción frente a su producto.

### Autoevaluación

Integrantes	Aportó ideas	Asistió a reuniones de ensayo	Cumplió su función	Dominio del tema	Disposición al trabajo
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
Totales	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

## EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS

Llegamos al ámbito de la educación superior, donde también se inicia una gestión de reformas curriculares y transformaciones, basándose en preceptos internacionales y regionales, con la intención de alcanzar estándares que respalden los pretendidos cambios. En este nivel, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el futuro profesional lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas profundas y una política de ampliación de la cobertura y del acceso, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de apropiación del saber, que han de basarse en nuevos vínculos de colaboración con la comunidad y los más amplios sectores de la sociedad.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) los Estados firmantes acordaron en los artículos 8 y 9 que en el corto y mediano plazo se establecerían bases donde:

- Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes como ciudadanos informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales. Asimismo promover la adquisición de conocimientos prácticos, **competencias** y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local, con la ciencia y la tecnología de vanguardia.
- Las instituciones deberán tomar medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Las instituciones desarrollarán los servicios de orientación para facilitar el paso de los estudiantes a la enseñanza superior, sea cual fuere su edad, y para tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Hay que tener en cuenta las necesidades, no sólo de los que pasan a la educación superior procedentes de escuelas o establecimientos postescolares, sino también las necesidades de los que abandonan la enseñanza o vuelven a ella en un proceso de educación permanente. Este apoyo es importante si se quiere que los estu-

diantes se adapten a los cursos, y así reducir el abandono escolar. Los alumnos que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas de volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno.

## **Hacia una educación superior por competencias**

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

### **Transferibilidad**

Una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de *transferibilidad*. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará) deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

### **Multirreferencialidad**

Otro aspecto problemático de la relación escuela/sociedad se refiere al reiterado señalamiento de que lo que se enseña en las instituciones educativas no es lo que se requiere en un ámbito laboral actual, y de que existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las escuelas. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos. La *multirreferencialidad* es un rasgo de las competencias, el cual hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales. El supuesto base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación

deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la transferencia y la *multirreferencialidad* se alcancen, ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos.

Otro punto crítico de la formación de profesionales tiene que ver con las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio durante la etapa de formación como estudiante.

### Escenarios de aprendizaje en alternancia

El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionales que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina *formación en alternancia* e implica integrar la capacitación en ámbitos reales con la formación en las aulas. Este pasaje de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios.<sup>5</sup> La vinculación de la educación con situaciones reales del trabajo y de la vida es otra de las características de la educación por competencias profesionales integradas.

Con una formación desde el marco de las competencias profesionales integradas se espera promover una preparación más realista, que retome las necesidades de la sociedad (experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar). Sin embargo, tales necesidades, así como los contextos que enfrentará el futuro profesional, se encuentran en permanente cambio, situación que requiere que los estudiantes se preparen no sólo para combinar momentos de trabajo con momentos educativos, sino también para ser capaces de transitar por ellos.

<sup>5</sup> Miklos, T. "Prólogo", en *Hacia el futuro de la formación docente en educación Superior*, E. Chehaybar, (coord.) CESU-UNAM, México, 1999.

El cambio continuo de los contextos y de las necesidades requiere que los profesionales sean capaces de aprender nuevas competencias y de "desaprender" las que eventualmente sean obsoletas; esto es, los alumnos deben ser capaces de identificar y manejar la *emergencia de nuevas competencias*. El supuesto base es que los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten. El deseo es formar profesionales capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos durante la formación. Con este tipo de cualidades, los egresados pueden incorporarse con mayor facilidad a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen como profesionales.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe en situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de *aprendizaje por disfunciones* requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación<sup>6</sup>.

### **Elementos pedagógico-didácticos para la enseñanza por competencias**

Conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales, no significa descalificar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas. En general, la propuesta de las competencias profesionales integradas constituye un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. En ese sentido, la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente los *currícula* sin contradecirlos de fondo; por el contrario, puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad.

Dentro de los modelos educativos más recientes destacan dos propuestas para mejorar la pertinencia y relevancia de la educación. La

<sup>6</sup> Op.cit.

primera plantea un cambio en el énfasis puesto tradicionalmente en la enseñanza hacia el aprendizaje. La segunda propuesta se orienta hacia la búsqueda de una educación más significativa. El modelo por competencias profesionales integradas requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza. Algunas implicaciones de este cambio de centro en el plano de lo pedagógico didáctico se enumeran a continuación, como propósitos de la educación superior:

- Buscar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea.
- Promover una formación de calidad, expresada en términos de competencia para resolver problemas reales.
- Articular las necesidades de formación del individuo con las necesidades del mundo del trabajo.
- Promover el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones.
- Integrar la teoría y la práctica, el trabajo manual y el trabajo intelectual.
- Promover el desarrollo de competencias consideradas desde una visión holística, tanto en términos genéricos como específicos.
- Promover cambios en lo que los individuos saben y en el uso que pueden hacer de lo que saben.
- Promover la autonomía del individuo.
- Promover la capacitación continua y alterna.

Establecer programas de estudio/unidades de aprendizaje que contemplen:

- Programas de estudio y procesos de aprendizaje más flexibles y diversificados.
- Contenidos con referencia a condiciones que operan en la realidad.
- Contenidos relevantes y significativos.
- Elementos de la competencia: saberes teóricos (conceptual), práctico/técnico, metodológico (procedimental) y afectivo/valoral/social (actitudinal).
- Articulación de los programas en referencia a la problemática identificada, a las competencias genéricas o específicas, así como a las unidades de competencia en las que se agrega.
- Cumplimiento de una función integradora entre la teoría y la práctica por parte de las materias o asignaturas.

En este modelo, el papel del maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, esto al proponer diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

A partir de lo antes señalado, es claro que uno de los propósitos que se plantea la institución al adoptar un modelo educativo por competencias profesionales integradas es elevar la calidad de la educación impartida, así como mejorar de manera continua la calidad del aprendizaje de los estudiantes, para ayudarlos a conseguir sus propósitos en la vida y en el trabajo.

El fenómeno de la globalización es un hecho que no se puede negar; como contexto general, se impone en todos los ámbitos de la sociedad, y el educativo no es la excepción. En la actualidad, la educación por competencias es claramente una tendencia en nuestro país, la cual se extiende a la mayoría de los centros educativos. Su presencia dentro del panorama educativo requiere ser estudiada, para conocerla y comprenderla, además de identificar las opciones que hay para su implantación y para elegir la que pueda adecuarse a las características e historia de la institución.

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en modificaciones reales de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

En el ámbito de la educación superior también existe la tendencia a uniformarse, a concertar en materia de lo que en términos genéricos se esperarían de todo egresado de este nivel. Competencias profesionales básicas y extendidas, estas últimas enfocadas conceptual, procedimental y actitudinalmente al ejercicio de cada profesión.

Si asumimos que la *competencia* es una "configuración compleja" que integra en su estructura y funcionamiento conceptos, procedimientos, actitudes, motivos y valores que se expresan en la eficiencia del desempeño profesional, entonces tendríamos que aceptar que la competencia siempre se expresa en el desempeño como *capacidad*. Así, podemos

afirmar que el profesional es competente porque es capaz de movilizar e integrar sus conocimientos, procedimientos y actitudes en la búsqueda de soluciones eficientes a los problemas profesionales.

La competencia profesional, concebida desde una perspectiva compleja, es, por tanto, **una situación** en la que se expresa cómo se manifiesta la personalidad del profesional en su desempeño, la que posee:

- Una dimensión estructural o de contenido en la que se incluyen los componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y afectivos (motivos, valores).
- Una dimensión funcional en la que se fusionan recursos personales tales como la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión crítica del profesional en su desempeño, que expresan cómo la competencia regula su actuación en la profesión.<sup>7</sup>

### **Hacia la construcción de cuadros de competencias profesionales genéricas, básicas y extendidas**

Para este nivel educativo, las instituciones de educación superior han trabajado colectivamente para tratar de definir competencias profesionales genéricas, básicas y extendidas. Uno de esos intentos colaborativos en la región América Latina es el proyecto *Tunning*, que significa "entonándonos". A invitación de la comunidad europea, los países de nuestra región establecieron una sede y un titular de los trabajos y metodologías para definir las competencias que todo egresado de la educación debe demostrar.

El proyecto busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información, y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia. La protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana es fundamental en el proyecto, y bajo ninguna circunstancia se busca restringir la autonomía universitaria. Este punto es un pilar básico del proyecto. Uno de sus objetivos clave es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles "desde dentro", desde los objetivos que la titulación se marque, desde los perfiles buscados para los egresados en forma articulada y en toda

<sup>7</sup>M. V. y González, y T. R. González, *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba, 2008.

América Latina. En la búsqueda de perspectivas que puedan facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina, y quizás también en Europa, el proyecto trata de alcanzar un amplio consenso a escala regional, sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos serían capaces de desempeñar. De esta manera, el punto de partida del proyecto estaría en la búsqueda de puntos de referencia comunes, centrándose en las *competencias* y en las destrezas (basadas siempre en el conocimiento).

El proyecto *Tunning*-América Latina es una iniciativa de las universidades para las universidades. Busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia. Con el trabajo de las 62 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos participantes se espera que, en los próximos años, se identifiquen puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento. Estos puntos identificados son necesarios para tender los puentes destinados al reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras regiones del planeta.

El proyecto surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. En primer lugar, la necesidad de compatibilidad, de comparabilidad y de competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de los países desarrollados. El actual proceso de globalización al que asistimos está signado, entre otras cosas, por la creciente movilidad de los estudiantes, quienes requieren información objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además, hay que tener en cuenta la movilidad de los profesionales. Los empleadores actuales y futuros dentro y fuera de América Latina, exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinadas. Por último, en una etapa de internacionalización como la que estamos viviendo, la universidad, como actor social, se enfrenta a desafíos y a responsabilidades, sin tomar en cuenta de qué lado del Atlántico nos encontremos. Las instituciones de educación superior deben asumir un papel protagónico en los distintos procesos que vamos construyendo como sociedad, y ese papel se vuelve crucial cuando hablamos de las reformas en educación superior.

La creación, la elaboración, la trasmisión y la difusión del conocimiento, así como las demás funciones tradicionales de las universidades de investigar, enseñar y difundir nuevos conocimientos, les ha otorgado un papel central en esta sociedad del conocimiento. Asimismo, se les reconoce cada vez más su carácter de foco de desarrollo

social y económico en muchos ámbitos, sobre todo en la formación de personal cualificado:

- La formación de recursos humanos es de fundamental importancia para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades a nivel local y global es un elemento de relevancia innegable; mantener a las universidades en diálogo constante con la sociedad es un requisito básico y algo que está presente en todo momento.
- Una clara visión de futuro puede llevarnos a decisiones sobre dónde ponemos las energías y los recursos, que son bastante escasos para ser malgastados.

Se trabaja en la transformación hacia:

- *Competencias genéricas del profesional.*
- *Competencias específicas de la profesión y enfoques de enseñanza, aprendizaje.*
- *Evaluación; créditos académicos.*
- *Calidad de los programas.*

En lo concerniente a la *primera línea*, se trata de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación, y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay algunas competencias, como la capacidad de aprender, la de analizar y de sintetizar etc., que son comunes a todas o a casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación, en la que las demandas se están reformulando de manera constante, las destrezas o competencias genéricas se hacen muy importantes. Aquí, en la primera línea, se analizan, además de las *competencias genéricas*, *aquellas otras que se relacionan con cada área temática* y que son esenciales para cualquier titulación, porque están relacionadas de forma concreta con el conocimiento específico de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas, y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

Las competencias difieren de una disciplina a otra, para elaborar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, es necesario conseguir resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación. La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, no sin antes consultarla con otras personas interesadas en el tema dentro de la sociedad. Al definir competencias y resultados del aprendizaje de la manera indicada, se alcanzan

puntos de referencia consensuados que sientan las bases para garantizar la calidad, y una evaluación interna nacional e internacional.

En la *segunda línea* se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los *métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación* más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y de las competencias identificadas. Eso implica llevar a cabo una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular –o para permitir que se desarrollen– las competencias que se diseñen en el perfil, como la independencia de criterio, la habilidad para comunicarse o el trabajo en equipo. Los cambios de enfoques y de objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también las modificaciones correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Éstos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos, sino también las habilidades y destrezas generales. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la capacidad de comparabilidad de los métodos y de los criterios para evaluar la realización son esenciales si queremos incrementar la garantía de la calidad. Si la primera línea del proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas, en la segunda se propone el modo más adecuado de aprenderlas, enseñarlas y de evaluarlas.

En la *tercera línea* se inicia una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su medida y conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos.

Finalmente, la *cuarta línea* propuesta asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articularla con las dos líneas anteriores. Si un grupo de académicos desea elaborar un programa de estudios o redefinirlo, necesita un conjunto de elementos para brindar *calidad* a esos *programas y a esas titulaciones*. Es necesario pensar cómo incorporar la calidad a los programas de estudio, y cómo demostrar que dicha calidad ha sido alcanzada. La confianza mutua entre las instituciones de educación superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan, debe tener como soporte básico una metodología común y contrastada de evaluación de la calidad. La movilidad y el reconocimiento de estudios no sólo requieren un clima de confianza y de transparencia, sino también una correspondencia entre los elementos básicos de la formación en los distintos sistemas de educación superior.

Un trabajo serio y articulado en las cuatro líneas propuestas redundará en el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales

y académicos, en el de las titulaciones y en el de los programas de estudio, y favorecerá un énfasis cada vez mayor en los resultados. Así, la idea de que los estudiantes adquieran más competencias concretas afectará positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados para un programa educativo específico. Esto se logrará añadiendo indicadores que puedan medirse con detalle, estableciendo que esos objetivos tienen que ser dinámicos y acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo. Tales cambios llevarán casi siempre a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, puesto que propiciarán la participación sistemática del estudiante, ya sea como sujeto individual o como grupo, en la preparación de trabajos pertinentes, en presentaciones, etcétera.

El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado ante todo en el alumno y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es el estudiante quien debe desarrollar las capacidades, las habilidades y las destrezas. Asimismo, se posibilitará la innovación a través de la elaboración de nuevos materiales de enseñanza, que ampararán tanto a los estudiantes como a los profesores, facilitando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La identificación de las competencias específicas para los grupos de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas se hizo en el marco de la Segunda Reunión General del Proyecto, llevada a cabo en Belo Horizonte del 24 al 26 de agosto de 2005; por otro lado, este mismo trabajo se realizó para los grupos de Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química en la reunión general para estos grupos, desarrollada en San José de Costa Rica, del 22 al 24 de febrero de 2006.

La metodología seguida por todos los grupos fue la misma, se trabajó intensamente con los borradores nacionales que cada universidad aportó y, a través del debate, se alcanzó un consenso sobre una lista de competencias específicas para cada área temática. Cada grupo de trabajo definió a quiénes consultar las competencias específicas. De esta manera, el grupo de Administración de Empresas decidió hacerlo con graduados, empleadores y académicos. El grupo de Educación con graduados y académicos. El grupo de Historia con graduados, académicos y estudiantes. Por último, el grupo de Matemáticas decidió consultar a graduados, académicos y estudiantes. Los grupos de las áreas temáticas de Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química decidieron consultar a académicos, graduados, estudiantes y empleadores.

Se puso a disposición de los grupos un formato *on-line* para llevar adelante la consulta, además de las alternativas presenciales y de correo postal propuestas en la consulta de competencias genéricas. La consulta *on-line* estuvo abierta desde el 15 de octubre hasta el 5 de diciembre de 2005 para los grupos de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Para los grupos de Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química, la consulta se abrió del 3 de abril al 5 de mayo de 2006.

Los resultados de la consulta sobre las competencias específicas de los grupos de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas se presentaron en la Tercera Reunión General del Proyecto en Costa Rica y han servido como base para las discusiones de esta reunión.

Para los grupos de Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química el análisis de los resultados de la consulta de competencias específicas se realizó en la reunión de Bruselas, en junio de 2006. Además, en todos los grupos de trabajo del proyecto se reflexionó en un ejemplo de cómo enseñar y evaluar una competencia de su área temática.

### **Competencias profesionales básicas para la región América Latina (*Tuning*)**

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
3. Planificación y gestión del tiempo.
4. Conocimientos básicos del área de estudio.
5. Conocimientos básicos de la profesión.
6. Comunicación oral y escrita de la propia lengua.
7. Conocimiento de una segunda lengua.
8. Habilidades informáticas básicas.
9. Habilidades de búsqueda.
10. Capacidad de aprendizaje.
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas).
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
14. Capacidad para generar nuevas ideas.
15. Resolución de problemas.
16. Toma de decisiones.
17. Trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.

19. Liderazgo.
20. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países.
25. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
26. Diseño y gestión de proyectos.
27. Iniciativa y espíritu emprendedor.
28. Compromiso ético.
29. Interés por la calidad.
30. Orientación a resultados.

### Lineamientos para la redacción de competencias

- Inician con uno o más verbos de acción, también llamados **verbos operativos**, conjugados en tercera persona: analiza, predice, muestra dominio, sostiene y defiende, valora y ejerce, estima, resuelve, opera, toma decisiones, establece, relaciona, distingue, interpreta, evalúa, entre otros.
- Después del verbo se expresa el contenido al que se refiere la competencia. *"Sostiene una postura personal frente a un grupo con fundamentos en información previamente validada, relacionada con el tema en discusión"*.
- Finalmente, en los casos en que es posible, se indica la situación o contexto en el que el verbo adquiere sentido. *"Sostiene una postura personal frente a un grupo con base en información válida en situaciones de debate previamente planeadas y definidas"*.

En la formulación de las competencias se debe evitar lo siguiente:

- Los verbos cognoscitivos o de niveles taxonómicos bajos como: describe, concientiza, aprende, conoce, reconoce, reflexiona y otros que no implican procesos complejos o acciones evidenciables, o que exigen niveles taxonómicos bajos (1 y 2) de la taxonomía de B. Bloom (1953).
- El uso de adverbios como: calcular *rápidamente*, relacionar *eficazmente*.
- El uso de frases que indican en forma ambigua la ejecución de la competencia como: escribir un ensayo *con corrección*.
- El uso de frases que describen el contexto de manera imprecisa como: *cualquier* fenómeno, *todo* lo que lo rodea, *la realidad*.

- El uso de palabras que limitan su comunicatividad, como las exclusivas de una disciplina. Todas las competencias deben ser comprensibles para todos los maestros, independientemente de las asignaturas que tengan a su cargo.

### Proyecto 3. La fábrica de competencias profesionales

Competencia por evidenciar:

El participante:

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez en contexto social y cultural distinto.
2. Busca, selecciona y analiza información proveniente de diversas fuentes.
3. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
4. Redefine y redacta competencias aplicando lineamientos y estándares para su construcción, basados en las competencias genéricas de Tunning.

#### *Propósito*

Que el participante discuta, argumente, analice y delibere en equipo la forma más clara, precisa y apegada a lineamientos para redactar competencias genéricas del egresado de educación superior, a fin de que presente al grupo sus producciones con niveles de exigencia y calidad previamente definidos, para después ponerlas en común y a criterio del grupo, mejorarlas y afinarlas.

#### *Procedimiento*

- Inicio. Se forman los equipos y se les asignan cinco a seis competencias profesionales genéricas de la educación superior, se ofrecen las instrucciones, los insumos y los indicadores para la evaluación de los equipos y sus productos.
- Desarrollo. Los equipos, siguiendo los estándares para la redacción de competencias, construyen sus propios enunciados formales, de los 30 que propone Tunning (2006). Preparan la forma de presentarlos al grupo utilizando las TIC.
- Cierre. Los trabajos se exponen, se evalúan con la herramienta de calificación y se abre la sesión de realimentación para mejorar la redacción de las competencias y formar así un único documento colegiado.

Número	Competencias genéricas profesionales
	<b>Competencia original / competencia mejorada</b> <i>ejemplo:</i> El egresado... (muestra, demuestra, desarrolla, evalúa, diseña...)
1.	Capacidad de análisis y síntesis.
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
3.	Planificación y gestión del tiempo.
4.	Conocimientos básicos del área de estudio.
5.	Conocimientos básicos de la profesión.
6.	Comunicación oral y escrita de la propia lengua.
7.	Conocimiento de una segunda lengua.
8.	Habilidades informáticas básicas.
9.	Habilidades de búsqueda.
10.	Capacidad de aprendizaje.
11.	Habilidades para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12.	Capacidad crítica y autocrítica.
13.	Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
14.	Capacidad para generar nuevas ideas.
15.	Resolución de problemas.
16.	Toma de decisiones.
17.	Trabajo en equipo.
18.	Habilidades interpersonales.
19.	Liderazgo.
20.	Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.
21.	Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
22.	Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.
23.	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
24.	Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países.
25.	Habilidad para trabajar en forma autónoma.

26.	Diseño y gestión de proyectos.
27.	Iniciativa y espíritu emprendedor.
28.	Compromiso ético.
29.	Interés por la calidad.
30.	Orientación a resultados.

### *Evaluación*

Se evalúa a los equipos a través de una exposición oral de las competencias genéricas profesionales que se les asignaron.

### *Indicadores*

- Del producto.
- La redacción de las competencias profesionales sigue los lineamientos de:
  - Se utilizan verbos operativos.
  - Se involucran conceptos, procedimientos y actitudes.
  - Se evitan verbos cognitivos.
  - Se incluyen escenarios y contextos.
  - Las competencias presentadas son acordes con las que propone Tunning.
  - Las TIC se utilizan pertinentemente como recurso didáctico en la presentación.
- Del proceso.
  - El equipo delega funciones.
  - Se revisan bibliografía e insumos.
  - Los integrantes aportan ideas y las mejoran en la discusión.
  - Los integrantes muestran satisfacción frente a su producción.

## Herramientas de calificación

*Rúbrica*  
*Niveles de desempeño*

<i>Indicador</i>	<i>Bronce</i>	<i>Plata</i>	<i>Oro</i>	<i>Platino</i>
La redacción de competencias profesionales sigue los lineamientos.	Sigue vagamente lineamientos; algunos verbos no son operativos; no especifica contextos; no define más que algunos elementos conceptuales, procedimentales o actitudinales en su redacción.	Sigue lineamientos; leves fallas en el uso de verbos operativos; especifica elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada competencia con algunas fallas aclara con textos de la competencia.	Sigue lineamientos con eficiencia; usa verbos operativos en todas sus competencias; define elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales en todas; aclara contextos pero es aún mejorable; no logra justificar alguna retroalimentación.	Aplica lineamientos para su redacción; usa verbos operativos; define elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales; define contextos de manera destacada; defiende los comentarios exitosamente.
Las competencias presentadas son las asignadas.	Competencias incompletas.	Agregaron competencias diferentes.	Presentan competencias asignadas con fallas en su comprensión.	Presentan completas las competencias.
Utilizan las TIC como recurso didáctico en su presentación.	No utilizan las TIC o solamente utilizan impresiones en blanco y negro.	Utilizan las TIC de manera reducida; sólo procesadores de texto.	Utilizan las TIC dando variedad y colores atractivos; diapositivas PP.	Utilizan las TIC eficientemente, trabajo creativo destaca y capta la atención del grupo; agregan un plus.
El equipo delega funciones.	Pobre delegación o inexistente; todos hacen lo mismo a la vez.	Delegan funciones; no todos las asumen.	Delegan funciones; las asumen pero incumplen en la presentación; poca coordinación.	Delegan funciones; las asumen; su presentación denota organización y secuencia destacada.

Revisan bibliografía e insumos.	Pobre o inexistente revisión de documentos; copian a otros.	Revisan bibliografía e insumos, pero no rescatan lo relevante en sus trabajos.	Revisan documentos; recuperan la información, la plasman y la reelaboran adecuadamente en sus presentaciones.	Aplican con eficiencia lo revisado; dominan el tema; responden y defienden su trabajo en la discusión.
Aportan ideas y las mejoran.	Aportan ideas, pero no deliberan ni las mejoran.	Aportan ideas, pero sólo unos cuantos tratan de mejorar.	Aportan ideas; eligen la más adecuada; justifican y debaten.	Aportan ideas de manera efectiva; analizan las propuestas y eligen con base en los indicadores.
Muestran satisfacción frente a su producción.	Poco satisfechos.	Satisfechos, pero reconocen fallas.	Satisfechos; reconocen fallas y proponen mejoras.	Altamente satisfechos; nada que agregar a sus trabajos.

*Autoevaluación*

<i>Integrantes</i>	<i>Aportó ideas</i>	<i>Asistió a reuniones de ensayo</i>	<i>Cumplió su función</i>	<i>Dominio del tema</i>	<i>Disposición al trabajo</i>
Totales	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

#### Proyecto 4. El trabajo de tejer las competencias entre niveles

##### *Propósito*

Los equipos analizan fuentes, deliberan, discuten y evidencian sobre la vinculación entre los niveles educativos a través de las competencias genéricas, y construyen evidencia para aceptar o descartar que la vinculación interniveles de perfiles de egreso es viable.

##### *Procedimiento*

- Inicio. Se forman equipos, se entregan insumos: las 30 competencias profesionales genéricas y los perfiles de egreso de educación básica, y media, las instrucciones y los indicadores de evaluación.
- Desarrollo. Los equipos revisan la lista y deliberan si cada competencia viene desarrollándose desde educación media o básica o ambas; señalan.
- Cierre. Cada equipo presenta su producción y se da un espacio para la discusión, retroalimentación y justificación de su postura.

##### *Instrucciones*

A continuación aparecen en grupos las 30 competencias genéricas que un egresado de educación superior debe demostrar, según el consenso del grupo Tunning en América Latina. Marca con una B las que se vienen trabajando desde el perfil de egreso de educación básica, con una M las que también encuentras en el perfil de egreso de educación media (SNB) y con una BM si aparecen en ambos, a fin de encontrar congruencia y vinculación entre perfiles de egreso multinivel.

##### *Las 30 competencias profesionales genéricas*

<i>Competencia profesional</i>	<i>Nivel</i>	<i>Competencia profesional</i>	<i>Nivel</i>	<i>Competencia profesional</i>	<i>Nivel</i>
Capacidad de análisis y síntesis.		Habilidades para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas.		Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.	

Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.		Capacidad crítica y autocrítica.	Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.
Planificación y gestión del tiempo.		Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
Conocimientos básicos del área de estudio.		Capacidad para generar nuevas ideas.	Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países.
Conocimientos básicos de la profesión.		Resolución de problemas.	Habilidad para trabajar en forma autónoma.
Comunicación oral y escrita de la propia lengua.		Toma de decisiones.	Diseño y gestión de proyectos.
Conocimiento de una segunda lengua.		Trabajo en equipo.	Iniciativa y espíritu emprendedor.
Habilidades informáticas básicas.		Habilidades interpersonales.	Compromiso ético.
Habilidades de búsqueda.		Liderazgo.	Interés por la calidad.
Capacidad de aprendizaje.		Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.	Orientación a resultados.



Bloque

# 3

## La evaluación del aprendizaje por competencias

En este bloque se ofrece al docente una propuesta metodológica para evaluar, de manera sistemática y organizada, el desempeño de sus alumnos en exhibiciones únicas y *en vivo*, toda vez que se ha diseñado una situación didáctica por competencias; esto se hará a través de instrumentos cualitativos. Para ello se requiere retomar principios básicos de la evaluación del aprendizaje, para después enfocarse a la rama cualitativa; **las competencias se evalúan con formas y herramientas cualitativas.**

Esta afirmación debe hacerse explícita, pues la mayoría de los profesores y profesoras tiene una idea a veces errónea de esta diferenciación entre las dos grandes ramas: evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa, y suponen, por ejemplo, que pueden elaborar pruebas o exámenes de opción múltiple indiscriminadamente para evaluar competencias. Esta confusión metodológica se va a aclarar exhaustivamente en el presente bloque.

Así mismo, se revisarán descriptivamente las formas cualitativas de evaluación, propicias para el ámbito de las competencias, en términos de sus características, su metodología y procedimientos de diseño, ejemplos, ventajas y desventajas.

Por último, se aborda la fundamentación, descripción y procedimientos de diseño de las herramientas para calificar las formas de evaluación cualitativas, éstas son solamente tres: la lista de verificación o cotejo, la escala estimativa y la rúbrica.

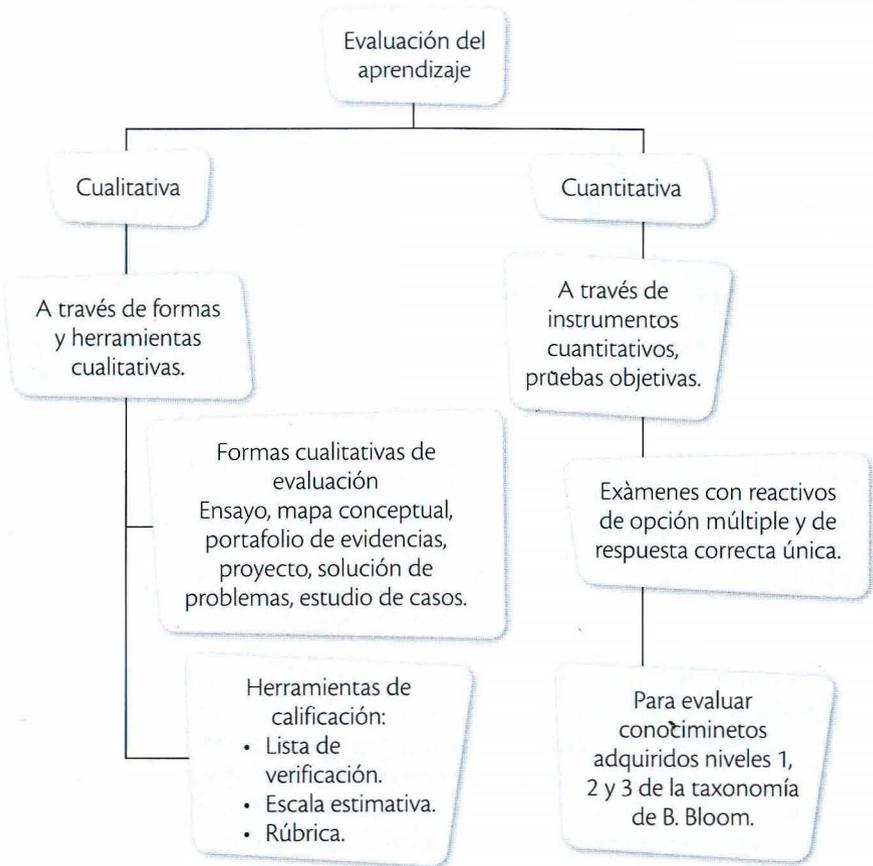


Fig. 3.1. Mapa conceptual del bloque 3.

## PREGUNTAS GENERADORAS

- ¿Cómo evaluar una competencia?
- ¿Cómo evaluar las actividades que no están en un documento o cuaderno del alumno?, ¿las que se realizan fuera del pupitre?, ¿las exposiciones de temas que hacen los alumnos?, ¿aquellas donde no puedes llevar un puntaje numérico con base en el acierto y error?
- ¿Cómo calificar un debate o ensayo que sustentan una postura personal?
- ¿Cómo verificar que se lograron los aprendizajes esperados?
- ¿Cómo calificar el desempeño de un equipo durante una dramatización?
- ¿Cómo afirmar que la competencia se logró o quedó sólo en proceso?

Si la competencia por definición incluye la evidencia de movilización de recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales: ¿Con qué tipo de instrumentos se puede evaluar? ¿Cómo plasmo el resultado de una rúbrica en una boleta que me exige cifras y escalas numéricas de 5 a 10 o de 50 a 100? ¿Cómo mido los conocimientos adquiridos? ¿Se utilizan los mismos instrumentos para evaluar competencias que para medir conocimientos y conceptos?

Estos cuestionamientos están presentes en los diversos sectores de nuestro Sistema Educativo Nacional. La evaluación, como proceso inherente a todo sistema, resulta uno de los componentes más vulnerables de la estructura educativa nacional y, por tanto, uno de los menos fortalecidos en el quehacer educativo de las instituciones también.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación puede definirse desde varios escenarios, que van de lo general a lo específico: desde una facultad inherente al ser humano que le permite constantemente recabar información, emitir juicios sobre ella y tomar decisiones, hasta los grandes procesos evaluativos, sistemáticos y formales a nivel de las cúpulas institucionales o gubernamentales.

Es por ello que de inicio se harán explícitos algunos elementos teóricos que fundamentan este proceso, hasta llevarlo a las situaciones del aula, específicamente por medio de la evaluación de desempeños a través de instrumentos cualitativos.

## ¿QUÉ ES EVALUACIÓN?

Evaluación, en términos generales, es un proceso psicológico superior, inherente al ser humano, en el que intervienen acciones que van desde la toma de información del entorno en un primer momento, el "procesamiento cognoscitivo" de dicha información, la emisión de juicios valorativos al respecto de la misma y una consecuente toma de decisiones.<sup>1</sup> Esas decisiones, debido a la naturaleza humana, pueden ser o no acertadas, ya que dependen del libre arbitrio y juicio valorativo individual. Generalmente, la toma de decisiones que sigue a una "evaluación" se orienta a resolver necesidades.

<sup>1</sup> Stufflebeam, D. L. y A. J. Shinkfield, *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*, Paidós-Madrid, MEC, 1993.

## ¿Qué es la evaluación educativa?

Es el proceso para obtener información sobre *cualquier componente* del sistema educativo, o algún sector del mismo para, a diferencia de la evaluación que realizan las personas en lo individual, emitir juicios de valor referidos a ciertos criterios y llegar a una toma de decisiones que lleven a la mejora. Este nivel de evaluación se caracteriza por ser funcional, sistemático, continuo, integral, orientador, cooperativo y propositivo; entendiendo como componentes del sistema al proceso administrativo, la planta física, la gestión directiva en una zona escolar, en un municipio o Estado; el proceso de titulación en las escuelas Normales del Estado de Morelos, la participación de padres de familia en los jardines de niños de Acapulco, el rendimiento escolar de Yucatán, la funcionalidad de las aulas de medios en los Colegios de Bachilleres de todo el país, entre otros ejemplos.

## ¿Qué es la evaluación del aprendizaje?

Es un proceso que incluye el acopio de información *cuali-cuantitativa* sobre el logro de los propósitos curriculares, referidos a planes de estudio y programas de asignatura que elabora, emite juicios al respecto y orienta hacia la toma de decisiones educativas con miras a una mejora en el nivel de rendimiento y logro del educando.

Un ejemplo de evaluar el aprendizaje para tomar decisiones educativas es el siguiente:

Después de ver los resultados obtenidos en un examen de matemáticas (información cuantitativa), los cuales arrojan una reprobación de 40%, se emite un juicio valorativo al respecto ("*bajo rendimiento general del grupo*") el cual debe llevar a una toma de decisiones educativas ("Es momento de iniciar con un programa de nivelación de matemáticas", "es necesario quedarse 20 minutos con el grupo después del horario para revisar los temas con alto índice de reprobación") en el entendido de que tales decisiones deben llevar a una mejora pedagógica, en lugar de ser generadoras de un mayor rezago, o de exclusión de los alumnos con menor nivel de rendimiento.

"Para evaluar el desempeño de los alumnos es necesario recabar información de manera permanente y a través de distintos medios, que permita emitir juicios y realizar a tiempo las acciones pertinentes que ayuden a mejorar dicho desempeño..."<sup>2</sup>

<sup>2</sup>SEP, Acuerdo secretarial número 499 con comentarios y las modificaciones del acuerdo secretarial número 200, 2010.

## Evaluación de la competencia

La evaluación de competencias también es un proceso funcional, sistemático, continuo, integral, orientador y cooperativo, para obtener información sobre la manera en que el estudiante demuestra ser competente a través de sus desempeños, sobre los que se emiten juicios de valor referidos a ciertos criterios (indicadores), para llegar a una toma de decisiones educativas que conduzcan hacia la mejora. En el entendido de que, cuando se dice hacia la mejora, es también en términos de evidencias que den cuenta de que efectivamente tales decisiones contribuyen a mejorar las condiciones de aprendizaje del alumno, por tanto, el docente debe contar con una amplia gama de posibles decisiones que lleven a “ésa” mejora.

### EL PROCESO EVALUATIVO

Para llegar a la evaluación de las competencias, debe iniciarse por la planeación de situaciones didácticas, pues a partir de la metodología de la planeación por competencias se desarrolla la estrategia evaluativa en esa misma dirección. Así, el primer paso es la planeación y diseño de la situación didáctica, definiendo desde ahí, la forma cualitativa que se va a desarrollar, a saber: la defensa de un ensayo, un proyecto, un estudio de caso, un debate. El paso siguiente es la definición de los indicadores de evaluación, considerando que deben redactarse apegados a lineamientos y evidenciar conceptos, procedimientos y actitudes. También, deben redactarse indicadores de proceso y de producto (abajo explicados). Toda vez que se han redactado indicadores, se procede a elegir una herramienta de calificación, de las cuales sólo hay tres: lista de verificación, escala estimativa y rúbrica, misma que también se diseña apegada a lineamientos. Posteriormente, se concluye con la puesta en escena de lo planeado y lo diseñado, para llegar, como lo dice la definición, a una toma de decisiones hacia la mejora. Como se puede ver en el siguiente diagrama, la evaluación no termina con la obtención de calificaciones, sino con la *toma de decisiones* hacia la mejora del rendimiento y logro escolar.

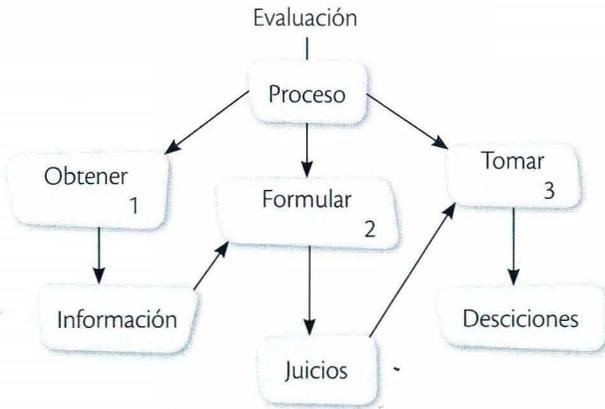


Figura 3.2. El proceso genérico de la evaluación.

## Evaluación de competencias

Se realiza a través de:

**Instrumentos cualitativos:** que se definen como formas evaluativas que, por su diseño y su metodología, responden a los atributos de las competencias, es decir, que son lo suficientemente amplios y flexibles para abarcar los componentes y elementos de una competencia. Los instrumentos cualitativos se caracterizan por ser operativos, generalmente implican desarrollo de acciones en escenarios "fuera del pupitre", movilización de conceptos, procedimientos y actitudes en una sola exhibición y con criterios de calidad o exigencia previamente definidos. Ejemplo de estos instrumentos o formas cualitativas de evaluación son: el proyecto, la solución de casos, el portafolio de evidencias, el debate escolar, la campaña de promoción, la dramatización, la estampa, el cartel, *collage* y otras producciones cuya característica es que se ejecuta "en vivo"; una estampa revolucionaria, un concurso de calaveras de "día de muertos", un compendio y presentación de poesía romántica, son ejemplo de estas formas cualitativas para evaluar competencias.

**Diseño de indicadores de evaluación:** los indicadores se definen como aquellos criterios de calidad y exigencia que deben estar evidenciados en la competencia al ejecutarla. Así, el indicador debe dar cuenta de la presencia o ausencia de la competencia en términos del dominio conceptual, del dominio procedimental y del dominio actitudinal que se espera observar en la ejecución.

En el caso de los nuevos planes de estudio de Educación Básica y Media Superior, las unidades temáticas han definido dos elementos metodológicos respectivamente:

- a) Los aprendizajes esperados.
- b) Los niveles de desempeño.

Ambos elementos dan la pauta para desarrollar indicadores de evaluación, debido a una lógica sencilla: si el programa ya establece aprendizajes esperados, es viable que los indicadores se redacten en congruencia con estos aprendizajes esperados, no idénticos, pero relacionados. En el caso de los niveles de desempeño de los programas de bachillerato, también ya están definidos, por tanto, son un elemento para la redacción de indicadores.

Los indicadores se diseñan considerando dos elementos: los productos y los procesos. Los indicadores de producto se diseñan considerando los niveles de exigencia y calidad que deben quedar evidenciados en el producto, en lo que los alumnos van a elaborar, desarrollar, entregar, presentar, demostrar, exponer.

Así, encontraremos planeaciones diseñadas por competencias que definen sus formas y herramientas de evaluación cualitativa similares a ésta:

Proyecto: "Cazadores de células". Ciencias naturales. 3er. grado. Primaria.

Competencia del perfil de egreso a evidenciar:

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.
2. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
3. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

#### *Propósito*

Diseñar una producción creativa (maqueta, collage, friso) que represente la vida y los componentes de la célula animal y vegetal, en equipos y buscando información de diversas fuentes.

*Procedimiento*

Cuadro 3.1

<i>Inicio</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Cierre</i>
Se forman equipos, se dan instrucciones, se entregan los indicadores de evaluación, se ofrecen los insumos y las posibles fuentes de información.	Los equipos se organizan para buscar información, conseguir materiales, elaborar su maqueta / collage / friso y presentar al grupo su producción, ensayan su participación, revisan los indicadores	Cada equipo presenta sus productos, exponen y se apoyan en materiales didácticos y la información que recabaron. Se evalúa conforme a los indicadores.

*Forma de evaluación: la exposición oral y la presentación de su producto creativo: la célula animal y vegetal, componentes y funcionamiento.*

*Indicadores de producto y de proceso*

Cuadro 3.2

<i>Indicador de producto</i>	<i>Indicador de proceso</i>
1. Muestra en su producción creativa los componentes de la célula conforme a lo estudiado.	2. Asisten y colaboran equitativamente en las tareas previas a la presentación de sus proyectos.
3. La producción creativa describe los organelos, y los diferencia en células vegetales y animales.	4. Muestra actitudes de tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.
5. Presenta en tiempo y forma su producción.	6. Expresa satisfacción al trabajar en ese equipo.
7. Al exponer se apoya en materiales didácticos pertinentes.	8. Cooperera y colabora en la elaboración del material necesario para presentar su proyecto.

*Herramienta de calificación*

En la herramienta (ya sea una lista de verificación, una escala estimativa o una rúbrica) se organizan los indicadores de producto y de proceso, los indicadores conceptuales, los procedimentales y los actitudinales indistintamente en una tabla:

Cuadro 3.3. Cuadro de escala estimativa.

Escala estimativa				
Indicador	Rango de calidad			
	R	B	MB	E
• Muestra en su maqueta los componentes de la célula conforme a lo estudiado.				
• Asiste y colabora equitativamente en las tareas previas a la presentación de sus proyectos.				
• La maqueta describe de manera creativa los organelos, y los diferencia en células vegetales y animales.				
• Muestra actitudes de tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.				
• Presenta en tiempo y forma su producción.				
• Al exponer se apoya en materiales didácticos pertinentes.				
• Cooperar y colabora en la elaboración del material necesario para presentar su proyecto.				
• Expresa satisfacción al trabajar en ese equipo.				

### Estructura de los indicadores:

Los indicadores deben cubrir sencillos lineamientos en su redacción:

1. Inician con un verbo operativo, en la inteligencia de que un verbo operativo es observable, cuantificable y ejecutable. Preferentemente se sugiere utilizar verbos correspondientes a los niveles tres y seis de la taxonomía de B. Bloom (1953), o de alguna otra taxonomía que implique operatividad evidenciable. Ejemplos: desarrolla, demuestra, evalúa, construye, defiende, sostiene una postura, ejerce, sustenta, fundamenta, debate, define, aporta.
2. Definen el contenido, tema, materia, aspecto sobre el cual se desarrolla la acción del verbo. Ejemplos: los derechos humanos, el calentamiento global, las eras geológicas, el cuidado del sistema nervioso, el respeto a las personas.

3. Definen la calidad o nivel de exigencia con la que ese verbo operativo debe esperarse y ser evidenciado o ejecutado. Ejemplos: con claridad y fluidez, adecuadamente, pertinentemente, con precisión, con dominio, con pericia, con exactitud, con un máximo de tres errores, con un mínimo de cinco citas bibliográficas.
4. Describen el escenario o el contexto en el que se espera la acción, ya sea expresión de conceptos, procedimientos o actitudes. Ejemplos: frente al grupo, en equipo, en colaboración, en el patio escolar, frente a una audiencia, en escenarios reales.

### El indicador

"Expresa las características de los componentes del sistema solar con claridad y fluidez frente al grupo escolar" se construye así:

Cuadro 3.4

Verbo operativo	Contenido	Nivel de exigencia	Contexto
Expresa	Las características de los componentes del sistema solar.	Con claridad y fluidez.	Frente al grupo escolar.
Sustenta	Por qué es necesario apegarse a la legalidad cuando se vive en una zona urbana.	Con argumentos documentados.	Durante el debate escolar.
Discute y explica	Aspectos sobre su familia.	Significativos y esperando su turno.	Frente a su equipo y frente a su grupo escolar.

De tal manera que encontraremos indicadores:

- Conceptuales: *Expone con claridad y dominio de conceptos la información recabada de diversas fuentes sobre los tipos de triángulos.*
- Procedimentales: *Construye en su cuaderno diferentes tipos de triángulos correctamente aplicando algoritmos con implementos y equipo de geometría.*
- Actitudinales: *Muestra cierto grado de satisfacción al presentar sus producciones frente al grupo.*

**Herramientas de calificación cualitativas:** las herramientas de calificación son diseños de evaluación que deben elaborarse siguiendo también lineamientos metodológicos, y a partir de los indicadores previamente definidos. Una vez que se han redactado los indicadores de evaluación para determinada forma cualitativa, sea ensayo, proyecto, dramatización, estudio de caso, se decide la herramienta que va a calificar a las anteriores. Las herramientas de calificación son solamente tres:

- Lista de verificación
- Escala estimativa
- Rúbrica

### Listado de verificación

La lista de verificación es la herramienta de calificación más sencilla, aporta información un tanto limitada acerca de la manera en que los alumnos cubren o no los indicadores durante sus desempeños o ejecuciones. Está integrada por un listado de indicadores en el eje horizontal y en el eje vertical solamente con el registro SÍ o NO del cumplimiento del indicador.

Cuadro 3.5. Lista de verificación.

<b>Indicadores</b>	<b>SÍ o NO</b>
<i>Nivel para declarar competencia lograda CL 8/8 ocho indicadores de ocho</i>	
Expresa creativamente los componentes del perfil de egreso, competencias para la vida y competencias genéricas en su producción.	*
Muestra claramente en su producción la jerarquía ente ellos.	*
Ejemplifica las 10 competencias en su producción.	*
Se expresa con fluidez al exponer frente al grupo.	*
Muestra disposición y actitud favorable al trabajo en equipo.	*
Delega equitativamente funciones al interior del equipo.	*
Revisa al menos 2 fuentes de información curricular.	
Muestra cierto grado de satisfacción al trabajar en ese equipo.	*
	7/8 En proceso

Sin embargo, la lista de verificación no aporta información sobre el nivel de calidad en el que el indicador se cumple, simplemente informa de la presencia o ausencia del indicador.

## Escala estimativa

Esta herramienta también está constituida por un registro en dos ejes. En el eje horizontal encontramos indicadores de tipo conceptual, procedimental y actitudinal; en el eje vertical, los rangos de calidad, que son los rangos o niveles de calidad en los que se está manifestando el indicador. Por ejemplo, si el indicador dice: *Se expresa con fluidez al exponer frente al grupo*, debe marcarse en qué rango: suficiente, regular, bien, muy bien, excelente, se está observando que cae el indicador.

Esta herramienta permite, como su nombre lo indica, estimar, cualitativamente, el rango de calidad en el que se ubica el indicador. Mientras la herramienta anterior solamente dice si está presente o no, ésta permite ubicar en qué nivel de calidad se encuentra. La escala estimativa representa una herramienta intermedia entre la lista de verificación, que ofrece muy poca información, y la rúbrica, que ofrece la mayor cantidad de ésta.

Cuadro 3.6. Escala estimativa.

<b>Indicadores</b>	<b>R</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>	<b>E</b>
<i>Rangos de calidad: Regular, Bien, Muy Bien, Excelente</i> <i>Nivel de logro cinco en nivel E y uno en nivel MB</i>				
Entrega formato completo de planeación y lo presenta al grupo.				
Expone y defiende su producto frente al grupo.				
Describe y justifica el segmento curricular de su formato de planeación.				
Define indicadores de proceso y de producto, congruentes durante su exposición.				
Elige y justifica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa, rúbrica).				
Define nivel de logro de la competencia.				

## Rúbrica

Es la más elaborada y, potencialmente, la herramienta más exacta para calificar los diseños de evaluación por competencias. Está conformada por una matriz de doble entrada y cuenta con los siguientes elementos: en el eje horizontal se ubican los indicadores, en el eje vertical se definen los niveles de desempeño y, en el cruce de cada indicador con un nivel de desempeño, se elabora un elemento llamado descriptor. El descriptor define con la mayor precisión el desempeño esperado para cada indicador y en cada el nivel de desempeño donde se cruza. Los niveles de desempeño se redactan guardando una graduación cualitativa, ascendente o descendente, y requiere verdadero dominio de competencias para la lengua escrita. Sin embargo, y a pesar de que resulta laborioso su diseño, ofrece información amplia para fines de evaluación cualitativa de las competencias, detallada y lo más cercana a la objetividad, considerando que ninguna de estas herramientas pretende evaluar objetivamente, pues no están diseñadas para ello.

El diseño de herramientas para calificar las formas cualitativas representa un paso metodológico ineludible y que debe estar perfectamente diferenciado al evaluar las competencias. Para evaluar las competen-

Cuadro 3.7. Rúbrica.

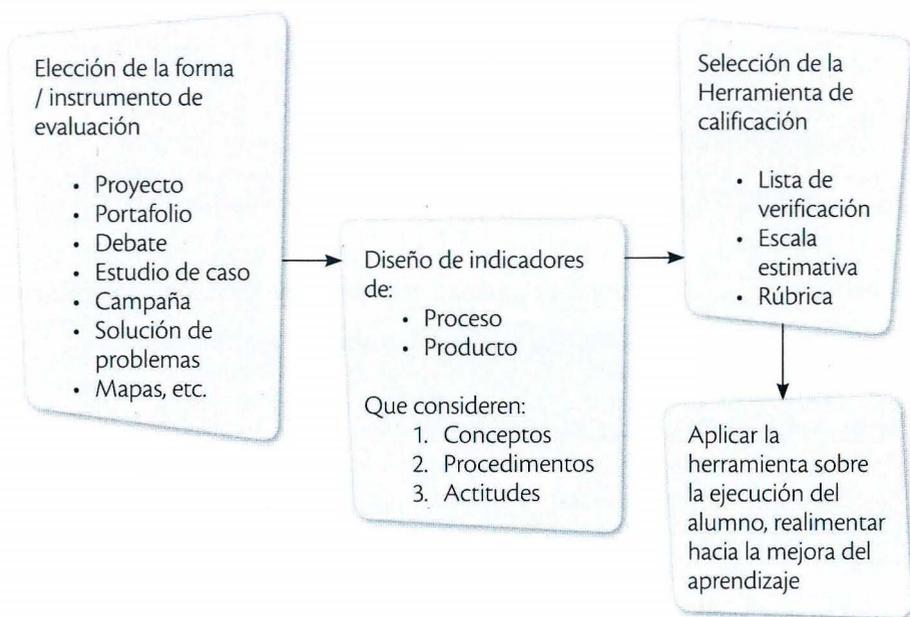
Rúbrica				
Indicadores	Niveles de desempeño			
	1 Bronce	2 Plata	3 Oro	4 Platino
Entrega formato completo de planeación y lo presenta al grupo.	Presenta formato incompleto fuera de tiempo. Descriptor	Presenta el formato en tiempo pero no en forma. Descriptor	El formato completo en tiempo pero pobre en algunos rubros.	Formato completo en tiempo, forma, contenido destacado. Nada qué agregar.
Expone y defiende su producto frente al grupo.	Expone y se apoya en texto, poca claridad, poca fluidez.	Expone y se apoya en sus materiales elaborados.	Muestra claridad y fluidez al exponer. Todavía mejorable.	Expone con dominio, capta la atención del grupo, agrega un plus.

Cuadro 3.7. Rúbrica (Cont.).

Describe y justifica el segmento curricular de su formato de planeación.	Limitada delegación de funciones, todos hacen lo mismo al mismo tiempo.	Delega funciones pero las asume parcialmente. Se observa simulación.	Delega funciones, asume, las realiza, pero falta eficiencia.	Delega funciones, las asume con eficiencia, agrega un extra a la organización del equipo.
Define indicadores de proceso y de producto, congruentes durante su exposición.	Material poco creativo, trillado, repetitivo, fusilado, <i>copy paste</i> .	Material poco original, manipulable, nada fuera de lo común.	Material creativo, original, elaborado, susceptible de mejora.	Material creativo, impacta al grupo, vistoso, original, innovador. Muestra un plus creativo.
Elige y justifica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa, rúbrica).	Habla pero no capta la atención, pobre modulación de voz, monotonía, inseguridad al expresarse.	Descriptor	Descriptor,	

cias requeridas en un bloque del programa de español de 4o. grado, el profesor puede elegir una exposición oral, ésta es una forma cualitativa para evaluar competencias, es un instrumento a través del cual va a observar aquellas competencias marcadas en el programa y también las que exige el perfil de egreso. Sin embargo, para calificar la exposición oral de los equipos, requiere invariablemente de diseñar o construir una herramienta a elegir de las tres anteriores (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica). A cada forma cualitativa de evaluación se le diseña su herramienta.

Para evaluar las competencias se requiere llevar un proceso que inicia con:



**Figura 3.3.** Proceso evaluativo de la competencia.

## ACTIVIDADES

Actividad 1. Construyendo conceptos.

Instrucciones. Escriba, desde su punto de vista, la definición de los siguientes conceptos:

Evaluación educativa \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Evaluación del aprendizaje \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Evaluación de las competencias \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ahora, comparta con sus compañeros de equipo sus definiciones, elaboren de manera colegiada una sola para cada concepto y expongan su producción al grupo.

Tiempo: 20 minutos.

Actividad 2. Completando el caneavá de *evaluación del aprendizaje*.

Proceso \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, que recaba \_\_\_\_\_ para emitir \_\_\_\_\_, con base en el logro de los \_\_\_\_\_ curriculares, que permita la \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ educativas tales como:

- Promoción
- Estrategias remediales
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## INSTRUMENTOS Y FORMAS CUALITATIVAS PARA EVALUAR COMPETENCIAS

### Portafolio de evidencias

El portafolio de evidencias no es un cúmulo de trabajos escolares, ni un archivo de ejercicios acumulados durante un periodo sin mayor precisión curricular. Contrario a lo que generalmente se entiende por el portafolio de evidencias, éste se define como un instrumento para evaluar el proceso evolutivo de una o varias competencias previamente definidas, en un periodo; de preferencia, aquellas que son genéricas, por ejemplo, las del perfil de egreso o las competencias disciplinares.

¿Para qué se utiliza?

Para llevar un registro sistemático de las evidencias previamente definidas durante un semestre, un bimestre o un ciclo escolar que den cuenta de cómo va evolucionando cualitativa y cuantitativamente una o varias competencias. De tal suerte que si se ha diseñado para evaluar la competencia de *utilizar el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones* (rasgo 1 del Perfil de Egreso de Educación Básica) entonces, desde la planeación, se define que ésa es la competencia que se va a evidenciar en un trayecto evolutivo. Además, debe diseñarse desde la planeación la herramienta con la que se va a calificar el portafolios y definir desde ese momento los indicadores que se van a considerar para evaluarlo.

## ¿Cómo se construye?

1. Definir la competencia o competencias a evaluar a través del portafolios de evidencias preferentemente del perfil de egreso o de las disciplinares básicas. Ejemplo: 1. *Utiliza el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones.*
2. Definir el procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre:
  - a) *Inicio.* Se inicia con preguntas detonadoras sobre el uso del lenguaje y las inconveniencias de no ser competente para poder expresarse por escrito; se forman binas y se invita a elaborar sus portafolios, decorándolos y poniéndoles sus nombres de manera creativa; se dan instrucciones sobre lo que debe aparecer cada semana o cada quincena como evidencia; y se entregan los indicadores de evaluación del portafolio a los alumnos.
  - b) *Desarrollo.* Las binas decoran sus carpetas y deciden dónde van a resguardar su portafolio. Al paso de las semanas van resguardando sus evidencias previamente definidas en los indicadores.
  - c) *Cierre.* Las binas presentan sus portafolios al final del semestre o año lectivo, apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos, y se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).
3. Definir y diseñar Indicadores de evaluación:
  - a) De proceso. Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se pide a las binas muestren a lo largo del proceso de conformación de sus portafolios, generalmente de tipo procedimental y actitudinal:
    - *Colabora con su par para completar el portafolio.*
    - *Aporta y organiza cronológicamente las evidencias solicitadas en su portafolio.*
    - *Muestra satisfacción al trabajar con su par.*
  - b) De producto. Los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente, a presentar y "defender" frente al grupo; se espera que se redacten indicadores dirigidos

hacia aspectos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Por ejemplo: Indicadores de producto:

- *El portafolios inicia con una carátula creativa.*
- *Para el mes de septiembre debe incluir:*
  1. *Su autobiografía.*
  2. *Elaborar su árbol genealógico.*
  3. *Presentar el ensayo sobre el bicentenario de la Independencia.*
  4. *Investigar y escribir una colección de 15 refranes populares relacionados con contenidos históricos, ya sea de la Independencia o de la Revolución.*

- *Para el mes de octubre debe incluir...*

4. *Diseñar la herramienta de calificación con los indicadores establecidos. Este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el portafolio de evidencias: lista de verificación, escala estimativa o rúbrica, las cuales se han descrito a detalle en el apartado anterior "Herramientas de calificación". Ejemplo de una escala estimativa:*

**Cuadro 3.8.** Escala estimativa.

Indicadores de producto				
	R	B	MB	E
<i>R -B- MB -E</i> <i>Regular, Bien, Muy bien, Excelente</i> <i>Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel B</i>				
Colabora con su par para completar el portafolio.				
Aporta y organiza cronológicamente las evidencias solicitadas en su portafolio.				
Muestra satisfacción al trabajar con su par.				
El portafolios inicia con una carátula creativa.				
Aparece en el mes de septiembre el escrito de su autobiografía.				
Elabora reseña de su árbol genealógico. Presenta el ensayo sobre el bicentenario de la Independencia.				
Investiga y escribe una colección de 15 refranes populares relacionados con contenidos de ciencias naturales.				

La evaluación a través del portafolio finaliza con una conclusión verbal o escrita de cómo evolucionó la competencia previamente seleccionada, desde el inicio hasta el final, pasando por las intermedias, describiendo brevemente las evidencias.

## Mapa mental

El mapa mental es una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro; su elaboración considera básicamente los siguientes aspectos:

- a) El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención o interés se expresa en una imagen central.
- b) Los principales temas del asunto o concepto irradian la imagen central de forma ramificada.
- c) Las ramas tienen una imagen y/o palabra clave impresa sobre la línea asociada.
- d) Los puntos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- e) Las ramas forman una estructura conectada.

### ¿Para qué se utiliza?

Un mapa mental es útil para recuperar los aprendizajes logrados por los equipos de trabajo y para evidenciar habilidades y actitudes durante su elaboración, abarcando con ello los tres campos de una competencia, ya que en su diseño participan dos o más personas que deben echar mano de lo que han construido en un proceso previo y al hacerlo utilizan determinados criterios que son fácilmente evidenciables al realizar el trabajo.

### ¿Cómo se construye?

1. El primer paso para la construcción de un mapa mental es definir la competencia a evaluar a través de este instrumento, mismo que por su versatilidad es aplicable a una gran variedad de situaciones.

*Ejemplo: Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.*

2. Define el procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre:

- a) Inicio. Se pide a los alumnos que en binas o equipos investiguen qué es un mapa mental, cómo se elabora, tipos de mapas mentales que existen, y se entregan los indicadores de evaluación de un mapa mental.
- b) Desarrollo. Las binas o equipos van elaborando esquemas de diagramación mental sencillos sobre los tópicos que se van abordando en las sesiones a manera de conclusiones obtenidas con los aprendizajes que van construyendo.
- c) Cierre. Las binas o equipos diseñan y presentan al final de un proceso completo un mapa mental, apegándose a los indicadores de evaluación que se les dieron a conocer al inicio, y se aplica la herramienta de calificación que se considere más pertinente para evaluarlo que, como ya se ha dicho, puede ser lista de verificación, escala estimativa o rúbrica.

### ¿Cómo se evalúa?

1. Define y diseña Indicadores de evaluación.

- a) *De proceso.* Como se expresó en el instrumento anterior, estos indicadores se refieren a los procedimientos y actitudes que los integrantes de los equipos o las binas muestran durante el proceso de elaboración del mapa mental, por ejemplo:
  - *Busca y comparte información con sus compañeros.*
  - *Aporta ideas creativas sobre la disposición de la información y los elementos que debe contener un mapa mental para que la información presentada tenga mayor impacto.*
  - *Muestra entusiasmo al trabajar de manera colaborativa.*
  - *Respeto las opiniones de sus compañeros de equipo.*
- b) *De producto.* Éstos se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al mapa mental que los integrantes de las binas o los equipos van a presentar al grupo; deben contener aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Ejemplo de indicadores de producto:

- El mapa mental utiliza palabras clave, colores llamativos e imágenes de apoyo.
- El asunto o concepto principal se expresa en una imagen central.
- Las ideas principales derivadas irradian de la imagen central en forma ramificada.
- Las ramas tienen una imagen y/o palabra clave que apoya la idea expresada.
- Los puntos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- Todos los elementos que se incluyen en el mapa mental forman una estructura conectada.

Cuadro 3.9. Rúbrica.

Rúbrica para calificar el mapa mental			
Indicadores	Nivel 1 (Bronce)	Nivel 2 (Plata)	Nivel 3 (Oro)
Entrega el mapa mental en el tiempo establecido.	Entregan el mapa mental después de la fecha acordada o no lo entrega.	La entrega es poco tiempo después de lo acordado.	El mapa mental se entrega en el tiempo establecido o antes.
Apego a los indicadores de producto dados a conocer con anticipación.	El mapa mental carece de dos o más elementos que debe contener de manera obligatoria.	El mapa mental entregado no contiene uno de los indicadores solicitados.	El mapa mental se apega estrictamente a los indicadores de producto dados a conocer previamente.
Explicación ante el grupo del contenido del mapa mental.	La explicación dada al grupo es confusa y no corresponde al contenido del mapa mental.	Hay correspondencia entre lo expresado y el contenido en el mapa mental pero no hay claridad en el contenido completo.	Lo explicado es congruente con lo representado en el mapa mental y hay claridad y fluidez en la expresión.

2. Diseña la herramienta de calificación con los indicadores establecidos. Como se expresó en el instrumento anterior, este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el mapa mental: lista de verificación, escala estimativa o rúbrica. Suponiendo que la herramienta elegida sea una rúbrica, ésta debe servir para verificar el nivel de logro alcanzado en cada uno de los indicadores establecidos en la columna de la izquierda.

La evaluación a través del mapa mental finaliza con una conclusión verbal o escrita que haga referencia al nivel de logro de la competencia elegida previamente haciendo énfasis en la evolución que se tuvo a lo largo de todo el proceso vivido.

### **Mapa conceptual**

Este instrumento de evaluación es un medio que permite visualizar ideas o conceptos graficados de acuerdo con una relación jerárquica que existe entre ellos; entre sus características más importantes se encuentran las siguientes:

- a) Permite apreciar el conjunto de información que contiene un texto y las relaciones entre sus componentes.
- b) Es considerado como organizador de contenido para diversas actividades académicas y de la vida práctica.
- c) Determina la jerarquía de ideas.
- d) Establece las relaciones entre ellas.
- e) Expresa esquemáticamente los conceptos anteriores, buscando relaciones.

Un ejemplo de los elementos que debe contener un mapa conceptual es el siguiente:

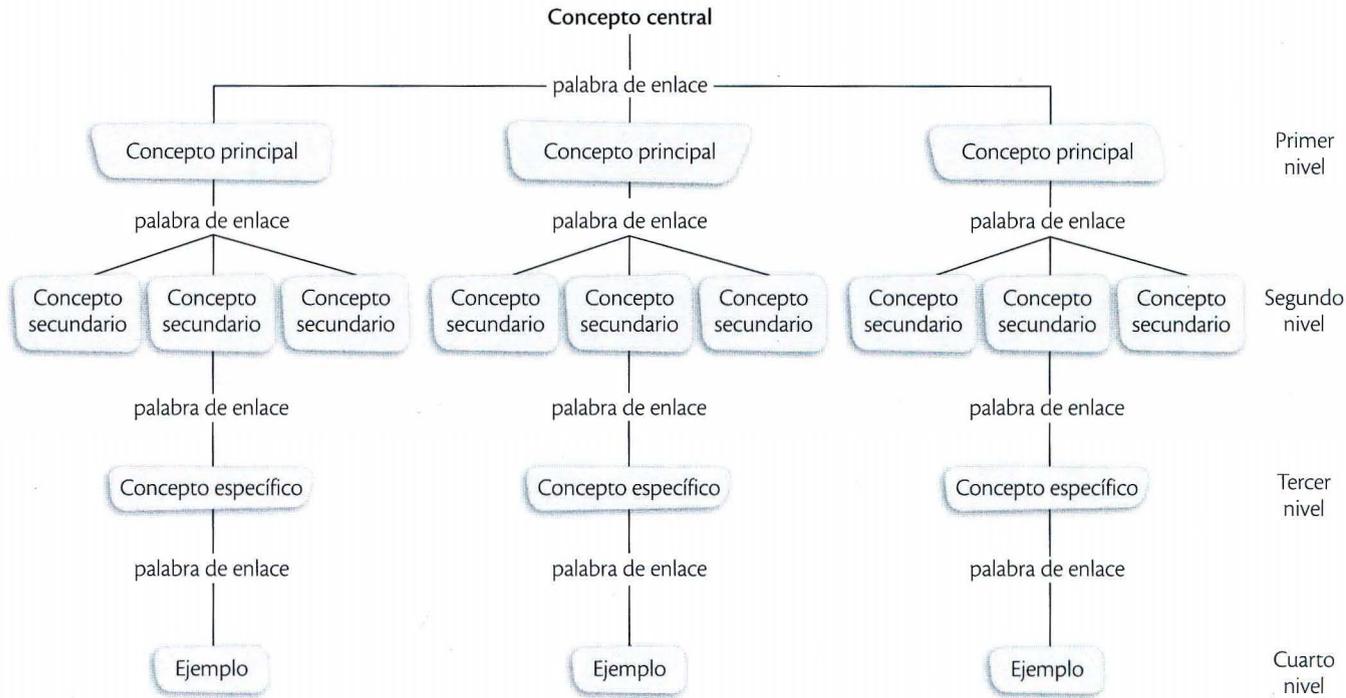


Figura 3.4. Mapa conceptual.

### ¿Para qué se utiliza?

Un mapa conceptual se utiliza básicamente para esquematizar la claridad de las construcciones conceptuales que van haciendo los alumnos, ya que permite clarificar la forma en que se establecen las relaciones entre los contenidos conceptuales que se van construyendo, lo cual, por su misma naturaleza, misma de este instrumento, hace énfasis en el aspecto conceptual. Sin embargo, es posible evidenciar a través de su elaboración, en binas o en equipos, aspectos procedimentales y actitudinales.

### ¿Cómo se construye?

1. En primer lugar, se define la competencia a evaluar tomada preferentemente de los rasgos del perfil de egreso del nivel correspondiente.

Por ejemplo: *Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.*

2. Define el procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre:
  - a) *Inicio.* Se pide a los alumnos que en binas o equipos investiguen qué es un mapa conceptual, cómo se elabora, para qué sirve, y se hacen ejercicios sencillos representando las ideas principales de algunos textos o temas con los que se esté trabajando; luego, se entregan los indicadores de evaluación del mapa conceptual a los alumnos.
  - b) *Desarrollo.* Las binas o equipos van haciendo elaboraciones parciales o mapas mentales sencillos sobre las conclusiones de las temáticas que se van tratando en las clases con la participación de todos, eso va a permitir, además de ejercitar, ir recopilando productos parciales que servirán luego de insumos para el mapa conceptual que se desarrollará al final del semestre o ciclo escolar.
  - c) *Cierre.* Las binas o equipos presentan sus mapas mentales al final del semestre o año lectivo, apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos; por último, se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

### ¿Cómo se evalúa?

1. Define y diseña Indicadores de evaluación:

- a) *De proceso.* Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se les pide a las binas o equipos muestren a lo largo del proceso de elaboración de los mapas conceptuales parciales, los cuales, por lo general, son de tipo procedimental y actitudinal:
- *Colabora con sus compañeros para el diseño y elaboración del mapa conceptual.*
  - *Aporta ideas sobre la disposición y jerarquización de conceptos, así como en la definición del tipo de enlace que relaciona los conceptos utilizados.*
  - *Muestra satisfacción al trabajar con su compañero o su equipo.*
- b) *De producto.* Los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente, a presentar y "defender" frente al grupo; se espera que se redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Por ejemplo: Indicadores de producto:
- *En el mapa conceptual se identifican los conceptos clave del contenido que se está representando.*
  - *El concepto principal está colocado en la parte superior y a partir de éste se derivan los conceptos secundarios jerarquizados según su nivel de generalización.*
  - *Todos los conceptos están escritos con mayúsculas.*
  - *Los conceptos están conectados con palabras de enlace escritas con letra minúscula en medio de dos líneas que indican la dirección de la proposición.*
  - *En la parte inferior del mapa conceptual se incluyen ejemplos.*
2. Diseña la herramienta de calificación con los indicadores establecidos. Este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el mapa mental: lista de verificación, escala estimativa o rúbrica, las cuales se han descrito a detalle en el apartado anterior, "Herramientas de calificación". Ejemplo:

La evaluación a través del mapa conceptual finaliza con una conclusión verbal o escrita de cómo evolucionó la competencia previamente seleccionada, desde el inicio hasta el final, describiendo brevemente las evidencias.

Cuadro 3.10. Lista de verificación.

<b>Indicadores de proceso y de producto</b> <i>Nivel de logro para declarar la competencia lograda: 6 de 7</i>	SÍ	NO
Colabora con sus compañeros para el diseño y elaboración del mapa conceptual.		
Aporta ideas sobre la disposición y jerarquización de conceptos, así como en la definición del tipo de enlace que relaciona los conceptos utilizados.		
Muestra satisfacción al trabajar con su compañero o su equipo.		
En el mapa conceptual se identifican los conceptos clave del contenido que se está representando.		
El concepto principal está colocado en la parte superior y a partir de éste se derivan los conceptos secundarios jerarquizados según su nivel de generalización.		
Todos los conceptos están escritos con mayúsculas.		
Los conceptos están conectados con palabras de enlace escritas con letra minúscula en medio de dos líneas que indican la dirección de la proposición.		

## Video, cortometraje

Este instrumento es también muy versátil para evaluar diversas situaciones y evidenciar el avance de una o varias competencias. Consiste en la exposición de contenidos conceptuales, echando mano de habilidades y actitudes para trabajar en equipo y producir ideas creativas que deberán ponerse en juego para la elaboración de un producto final que reúna criterios de calidad exigibles.

¿Para qué se utiliza?

Un video o cortometraje es útil porque su elaboración permite movilizar recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las personas que lo realizan. El hecho de hacerlo con ciertos criterios de exigencia permite la obtención de un producto que servirá, a su vez, como insumo para favorecer aprendizajes significativos.

¿Cómo se construye?

1. Para iniciar, debe definirse la competencia a lograr, derivada de los rasgos del perfil de egreso del nivel correspondiente.

Por ejemplo: *Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.*

2. Define el procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre:
  - a) *Inicio.* Se pide a los alumnos que se organicen en binas o equipos, y que elaboren guiones sencillos que les van a servir como insumos para la elaboración de un video que abarque los aprendizajes construidos a lo largo de un semestre o ciclo escolar. En este primer momento se dan a conocer los indicadores de evaluación a los que va a ser sometido el video que se va a entregar como producto final.
  - b) *Desarrollo.* Las binas o equipos van haciendo videos sencillos de algunos temas que se van tratando en el grupo, lo que les va a permitir, además de ejercitar, ir recopilando productos parciales que servirán luego de insumos para el video final que se proyectará al final del semestre o ciclo escolar.
  - c) *Cierre.* Las binas o equipos presentan sus videos o cortometrajes al final del semestre o año lectivo, apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos, y se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

### ¿Cómo se evalúa?

1. Define y diseña Indicadores de evaluación:
  - a) De proceso. Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se pide a las binas o equipos muestren a lo largo del proceso de elaboración de los videos, los cuales, por lo general, son de tipo procedimental y actitudinal:
    - *Colabora con sus compañeros para el diseño de los guiones y en la elaboración del video o cortometraje.*
    - *Aporta ideas sobre el contenido del video y participa activamente en el proceso de elaboración.*
    - *Da muestras de satisfacción en el proceso de elaboración del video.*

En este apartado es importante abundar un poco más dada la relevancia de este instrumento de evaluación y su impacto en la forma de procesar información que tienen las nuevas generaciones. La elaboración de

un video implica una movilización de recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los tres momentos básicos: elaboración del guión, planificación de la producción y realización. Veamos a detalle cada una:

**1. Elaboración del guión.** La idea original es estructurada teniendo en cuenta criterios como: público objetivo, duración, financiamiento, etc. Por tanto, la guionización implica:

- a) *Definir el tema.* Se elaboran los contenidos principales del video, se establece el punto de vista, los objetivos a lograr con su producción, tratamiento, formato, público.
- b) *Investigación e indagación.* Es el trabajo de recolección de información como base para la elaboración de los contenidos, esto lo realizan los especialistas en el tema del video.
- c) *Guionización.* Se realiza una sinopsis o resumen del tema, se decide el tratamiento que tendrá el video, esto es, si será una ficción, un reportaje, documental, etc. Finalmente, se realiza el guión del video.
- d) *Plan de rodaje.* Se estructura un cronograma de realización según fechas, locaciones —que son los ambientes seleccionados para el registro de imágenes—, y actores disponibles.

**2. Planificación de la producción.** Se trata de la planificación en detalle de los recursos. Independientemente del presupuesto, debe administrarse y tener bajo control hasta el más mínimo detalle, sea éste de carácter económico, recursos humanos, material, etc. Pues si se presenta algún imprevisto o problema, la producción deberá preverlo y tener una solución que no ocasione retraso en la grabación del video.

Dentro de esta etapa de planificación de la producción se ven tareas como:

- a) *Formación del equipo.* Director, camarógrafo, editor, productor, asistentes, etcétera.
- b) *Redacción del proyecto.* Es un documento sobre el proyecto que incluye objetivos, público objetivo, especificaciones técnicas del video, tratamiento audiovisual, presupuesto, entre otros.
- c) *Presupuesto de producción.* Personal técnico, equipo de producción, equipo, transporte, etcétera.
- d) *Financiamiento del proyecto.* Recursos propios o financiamiento externo.
- e) *Plan de producción.* Integrar variables como requerimientos del guión, horarios, locaciones, edición, etcétera.

- f) *Locaciones*. Búsqueda de lugares para el registro de imágenes tanto externos como internos.
- g)  *Casting*: Elección de actores y personal técnico.
- h)  *Plan de rodaje*: Se desglosa escena por escena y se toma en cuenta las necesidades de cada una como lugar y fecha, tipo de plano, sonido, duración, etcétera.

**3. Realización.** En esta etapa se pone en práctica todo lo planificado en la pre-producción. Es el director quien tiene la función de convertir en imágenes lo que está descrito en los guiones. El director coordina permanentemente sobre el enfoque y estilo indicado en el guión con el equipo técnico.

- a)  *De producto*. Los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar, y posteriormente a presentar y "defender" frente al grupo; se espera que se redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Ejemplo de indicadores de producto para un video o cortometraje:

- *Las imágenes tienen buena calidad técnica: enfoque, encuadre, estabilidad, color, luminosidad, etcétera.*
- *La banda sonora tiene buena calidad, es clara, comprensible y utiliza otros aspectos sonoros además de las voces.*
- *Los contenidos se presentan de forma organizada, bien estructurada y clara.*
- *El guión es claro y está bien estructurado. Desarrolla las ideas con claridad, bien sea mediante una estructura clásica (planteamiento-motivación, nudo-desarrollo y desenlace-recapitulación); o bien, mediante una estructura más libre.*
- *Resulta motivador al usar recursos adecuados a los destinatarios. La estructura y la secuencia del programa resultan adecuados a la población estudiantil a la que se dirige: a su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos...*

- b)  *Diseña la herramienta de calificación con los indicadores establecidos*. Este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el mapa mental: lista de verificación, escala estimativa o rúbrica, las cuales se han descrito a detalle en el apartado anterior, "Herramientas de calificación". Ejemplo:

Cuadro 3.11. Escala estimativa del video didactico.

Escala estimativa para la evaluación de un video didactico				Marcar con una X
	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Eficacia (puede facilitar el logro de sus objetivos,				
Relevancia curricular de los objetivos que persigue,				
Documentación (si tiene)				
Aspectos técnicos, estéticos y expresivos				
	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Imágenes				
Textos, gráficos y animaciones				
Banda sonora (voces, música...)				
Contenidos (calidad, profundidad, organización)				
Estructura y ritmo (guión claro, secuenciación...)				
Planteamiento audiovisual (interacción entre elementos)				
Aspectos pedagógicos				
	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Capacidad de motivación (atractivo, interés)				
Adecuación al usuario (contenidos, actividades)				
Planteamiento didáctico (organizadores, resumen...)				
Observaciones				
	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Valoración global				

Como elemento final de la evaluación del video o cortometraje, se hace una valoración verbal o escrita del nivel del logro de la competencia a evidenciar, considerando su proceso de evolución en distintos momentos.

## Programa de radio escolar

Es un recurso didáctico que permite evidenciar las competencias desarrolladas por los alumnos, ya que su diseño, organización y realización requiere de la movilización de recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos que intervienen en tal tarea.

### ¿Para qué se utiliza?

Un programa de radio escolar permite el tratamiento y comunicación de diversos temas por los mismos alumnos, que son quienes organizan los contenidos, se encargan de resolver las necesidades técnicas que involucra y son los responsables de la trasmisión. En este esquema, el docente se convierte en un orientador y mediador de lo que se lleva a cabo, tratando de constituirse, sobre todo, en un elemento de apoyo para los alumnos.

### ¿Cómo se construye?

1. Para iniciar, debe definirse la competencia a lograr, derivada de los rasgos del perfil de egreso del nivel correspondiente.  
Por ejemplo: *Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.*
2. Define el procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre:
  - a) *Inicio.* Se pide a los alumnos que se organicen en binas o equipos y que elaboren guiones sencillos, que les van a servir como insumos para la elaboración de un programa de radio que abarque los aprendizajes construidos a lo largo de un semestre o ciclo escolar. En este primer momento se dan a conocer los indicadores de evaluación a los que va a ser sometido el programa de radio que van a presentar como producto final.
  - b) *Desarrollo.* Las binas o equipos hacen pruebas sencillas de algunos temas que se van tratando en el grupo, lo que les va a permitir, además de ejercitar, ir recopilando productos parciales que servirán luego como insumos para el programa de radio que se transmitirá al final del semestre o ciclo escolar.

- c) *Cierre*. Las binas o equipos presentan sus programas de radio al final del semestre o año lectivo, apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos; por último, se aplica la "herramienta de calificación" (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

### ¿Cómo se evalúa?

#### 1. Define y diseña Indicadores de evaluación.

- a) *De proceso*. Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se pide a las binas o equipos muestren a lo largo del proceso de planeación y realización del programa de radio, los cuales, por lo general, son de tipo procedimental y actitudinal:

- *Colabora con sus compañeros para el diseño de los guiones y en la realización del programa de radio escolar.*
- *Aporta ideas sobre el contenido y participa activamente en el proceso de realización.*
- *Da muestras de satisfacción en el proceso de realización del programa de radio.*

- b) *De producto*. Los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente, a presentar y "defender" frente al grupo. Se espera que se redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Ejemplo de indicadores de producto para el programa de radio escolar:

- *El sonido tiene buena calidad técnica, es claro, comprensible y utiliza otros aspectos sonoros además de las voces.*
- *Los contenidos se presentan de forma organizada, bien estructurada y clara.*
- *El guión es claro y está bien estructurado.*
- *La estructura y la secuencia del programa resultan adecuados para la población estudiantil a la que se dirige: a su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos...*

2. Diseña la herramienta de calificación con los indicadores establecidos. Este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el programa de radio de verificación, escala estimativa o rúbrica, las cuales se

han descrito a detalle en el apartado anterior, "Herramientas de calificación". Ejemplo:

Cuadro 3.12. Escala estimativa para el programa de radio.

<p><i>Indicadores de producto</i></p> <p>R -B- MB -E</p> <p><i>Regular, Bien, Muy bien, Excelente</i></p> <p><i>Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel B</i></p>	R	B	MB	E
Colabora con sus compañeros para el diseño de los guiones y en la realización del programa de radio escolar.				
Aporta ideas sobre el contenido y participa activamente en el proceso de realización.				
Da muestras de satisfacción en el proceso de realización del programa de radio.				
El sonido tiene buena calidad técnica, es claro, comprensible y utiliza otros aspectos sonoros además de las voces.				
Los contenidos se presentan de forma organizada, bien estructurada y clara.				
El guión es claro y está bien estructurado.				
La estructura y la secuencia del programa resultan adecuados a la población estudiantil a la que se dirige: a su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos...				

El proceso de evaluación finaliza cuando se da a conocer el nivel del logro de la competencia que se pretendió desarrollar.

### Periódico y noticiero escolar

Es un instrumento que permite activar diversos recursos en los alumnos al organizar su elaboración, dando cuenta de los acontecimientos relevantes que se dan en la comunidad escolar, de forma tal que se despierte el interés en la población que es destinataria de este medio de comunicación, que al mismo tiempo potencia y diversifica las posibilidades de expresión de ideas por medio del lenguaje escrito.

### ¿Para qué se utiliza?

Para posibilitar la expresión escrita, poner en juego las habilidades organizativas y evidenciar actitudes al trabajar en equipo, diseñando y elaborando un medio de comunicación hecho por y para los alumnos, quienes, a través de este elemento, dan a conocer lo que sucede en la escuela, visto desde la perspectiva estudiantil.

### ¿Cómo se construye?

1. Define la competencia o competencias a evaluar a través del noticiero escolar, preferentemente del Perfil de Egreso o de las disciplinares básicas. Ejemplo: 1. *Utiliza el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones.*
2. Define el procedimiento para llevarlo a cabo en términos de inicio, desarrollo y cierre:
  - a) *Inicio.* Se inicia con la conformación de los equipos que van a participar en la elaboración del periódico escolar, de manera tal que en un primer momento se pongan de acuerdo en el nombre que le van a dar, si va a tener algún lema y acerca de cómo va a ser la organización y disposición del contenido. Asimismo debe considerarse en ese primer momento el rol que va a desempeñar cada integrante del equipo en la realización de la tarea a desarrollar.
  - b) *Desarrollo.* Los equipos van recopilando las noticias que se van generando, las comentan, las redactan y revisan y van haciendo la estructura general del periódico; al mismo tiempo, van buscando los medios técnicos para su reproducción final y las fuentes de financiamiento.
  - c) *Cierre.* Las binas presentan su periódico escolar, al final del semestre o año lectivo, apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos; por último, se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).
3. Define y diseña Indicadores de evaluación.
  - a) *De proceso.* Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se pide a los equipos o binas muestren a lo largo del proceso de elaboración del periódico escolar, generalmente de tipo procedimental y actitudinal:

- *Colabora con su equipo en las distintas tareas que implica la elaboración del periódico escolar.*
- *Busca información relevante y la redacta en forma atractiva.*
- *Muestra satisfacción al trabajar con su equipo.*

b) *De producto.* Los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente, a presentar y "defender" frente al grupo; se espera que se redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Ejemplo: Indicadores de producto:

- *El periódico escolar tiene un nombre llamativo e ingenioso.*
  - *La información que presenta está bien organizada y distribuida.*
  - *Las noticias de la vida escolar son relevantes e interesantes para la comunidad escolar.*
  - *El periódico escolar contempla varias secciones informativas referentes a distintos ámbitos de la vida escolar.*
  - *Los aspectos de forma y fondo están debidamente cuidados.*
  - *El contenido denota colaboración en equipo y es producto de un trabajo previo bien organizado.*
4. Diseña la herramienta de calificación con los indicadores establecidos. Este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el periódico escolar: lista de verificación, escala estimativa o rúbrica, las cuales se han descrito a detalle en el apartado anterior, "Herramientas de calificación". Ejemplo:

Cuadro 3.13. Escala estimativa para el periódico y noticiero.

<b>Indicadores de producto</b>				
<b>R -B- MB -E</b>	<b>R</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>	<b>E</b>
<i>Regular, Bien, Muy bien, Excelente</i>				
<i>Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel B</i>				
El periódico escolar tiene un nombre llamativo e ingenioso.				
La información que presenta está bien organizada y distribuida.				

Cuadro 3.13 (Cont.).

Las noticias de la vida escolar son relevantes e interesantes para la comunidad escolar				
El periódico escolar contempla varias secciones informativas referentes distintos ámbitos de la vida escolar				
Los aspectos de forma y fondo están debidamente cuidados				
El contenido denota colaboración en equipo y es producto de un trabajo previo bien organizado				
La estructura y la secuencia del programa resultan adecuados a la población estudiantil a la que se dirige: a su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos...				

La evaluación a través del periódico escolar finaliza con una conclusión verbal o escrita de cómo evolucionó la competencia previamente seleccionada, desde el inicio hasta el final, pasando por las intermedias, describiendo brevemente las evidencias.

## Debate

Es una alternativa metodológica que permite a los integrantes de un equipo, exponer ante un público los conceptos construidos previamente a partir de indagaciones y consultas en diversas fuentes y en igualdad de circunstancias, dado que los tiempos y las intervenciones están reguladas por un moderador cuya participación es aceptada por los participantes en el debate. La relevancia de esta técnica como forma de evaluación, radica en la posibilidad de confrontar puntos de vista sobre temas que en ocasiones resultan polémicos y, por lo mismo, es una fuente importante para valorar, además de los aspectos conceptuales construidos, actitudes, habilidades y estrategias en el abordaje de los temas.

### ¿Para qué se utiliza?

El debate como forma de evaluación es útil para propiciar, en primer término, la búsqueda de información sobre una temática determinada, con lo que se movilizan los recursos conceptuales. Por otra parte, su relevancia estriba en que brinda a los participantes la posibilidad de

exponer en forma oral sus ideas y puntos de vista, con lo que se puede verificar el grado de desarrollo de esta habilidad. Además, en el desarrollo del mismo es posible evidenciar las actitudes de los participantes ante las posturas que los demás adoptan; este mismo aspecto puede ser evaluado a partir de indicadores de proceso durante la preparación del debate por parte de los miembros de un equipo.

### ¿Cómo se construye?

1. El primer paso para el uso del debate, como forma de evaluación, consiste en definir la competencia o competencias a evaluar a través del mismo, las cuales deben ser tomadas preferentemente del perfil de egreso o de las disciplinares básicas.

Por ejemplo: 1. *Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.*

2. Define el procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre:

a) *Inicio*. La organización del debate escolar parte del docente como mediador de las actividades, quien da a conocer la temática sobre la que se va a debatir, propicia y coordina la formación del grupo que va a debatir y de los equipos que están apoyando a cada uno de los miembros que van a participar como representantes en dicha actividad. En este primer momento deben quedar claras las reglas a las que van a estar apegadas las participaciones de quienes van a debatir: tiempos de intervención y formas de participación; también deben darse a conocer a los miembros del grupo los indicadores de proceso y de producto que van a considerarse para la evaluación del debate.

b) *Desarrollo*. Esta fase del proceso de evaluación se divide en dos momentos: el de preparación y el de ejecución. En el primero, como su nombre lo indica, se realiza todo lo necesario para que la ejecución sea lo mejor posible, se busca información acerca del tema, se analiza el mismo desde distintas perspectivas, se plantean escenarios posibles relacionados con las posturas que pueden adoptar los otros miembros del equipo con quienes se va a debatir, etc. Por su parte, el momento de la ejecución consiste en que cada persona que participe en el debate, exponga sus puntos de vista sobre el tema que se esté tratando de acuerdo con las reglas pre-

viamente establecidas y según el turno de participación que indique el moderador; la duración del debate es variable y depende sobre todo de los acuerdos previos que se tomen. Es importante que durante todo el proceso los integrantes del grupo se involucren en la toma de decisiones, ya que desde ese momento se estarán evaluando las actitudes, habilidades, procedimientos y concepciones que se tengan y las que se vayan construyendo.

- c) *Cierre*. El cierre del debate se centra básicamente en la exposición de las conclusiones por parte del moderador y en la aplicación de la herramienta de calificación por parte del docente (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

### 3. Define y diseña Indicadores de evaluación:

- a) *De proceso*. Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se pide a los equipos o binas muestren a lo largo del proceso de preparación y ejecución del debate, los cuales abarcan aspectos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal:

- *Contribuye con el equipo en las tareas de preparación de la temática que se va a debatir, exponiendo su propio punto de vista y aportando ideas para llevar a cabo la tarea encomendada.*
- *Busca información relevante para que su equipo tenga una buena preparación durante la realización del debate.*
- *Muestra satisfacción al trabajar con su equipo.*

- b) *De producto*. Los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente, a presentar y "defender" frente al grupo; se espera que se redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales como procedimentales. Ejemplo: Indicadores de producto.

- *Expuso sus puntos de vista con claridad y fluidez.*
- *Hizo señalamientos críticos ante las opiniones e ideas expuestas por otros.*
- *Acepta con serenidad los puntos de vista de otras personas.*
- *Respeto reglas y turnos de participación.*
- *Da evidencias de una preparación previa al debate.*

4. Diseña la herramienta de calificación con los indicadores establecidos. Este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el portafolio de evidencias: lista de verificación, escala estimativa o rúbrica, las cuales se han descrito a detalle en el apartado anterior, "Herramientas de calificación". Ejemplo:

Cuadro 3.14. Lista de verificación para el debate escolar.

<i>Indicadores de procesos y producto</i> <i>Nivel de logro para declarar la competencia lograda</i>	SÍ	NO
Contribuye con el equipo en las tareas de preparación de la temática que se va a debatir, exponiendo su propio punto de vista y aportando ideas para llevar a cabo la tarea encomendada.		
Busca información relevante para que su equipo tenga una buena preparación durante la realización del debate.		
Muestra satisfacción al trabajar con su equipo.		
Expuso sus puntos de vista con claridad y fluidez.		
Hizo señalamientos críticos ante las opiniones e ideas expuestas por otros.		
Acepta con serenidad los puntos de vista de otras personas.		
Respeta reglas y turnos de participación.		
Da evidencias de una preparación previa al debate.		

La evaluación a través del debate termina con una conclusión verbal por parte del maestro que da cuenta de la forma cómo evolucionó la competencia previamente seleccionada, desde el inicio hasta el final, pasando por las intermedias, describiendo brevemente las evidencias.

### El debate entre niños pequeños

El debate, cuando se desarrolla con niños pequeños, no cambia en su propósito, cambia solamente en su estructura, se hace más sencilla. Se emplea para discutir sobre algún tema del que existen por lo menos dos diferentes puntos de vista. Es un recurso con el cual el niño ejercita la habilidad para argumentar sobre un tema, con base en conocimientos adquiridos; favorece la sensibilidad hacia la escucha, la paciencia —como a la hora de esperar su turno para hablar, situación difícil de

lograr por su condición egocéntrica, natural en los años de preescolar y los cuatro primeros grados de la educación primaria— y el respeto por puntos de vista diversos. El debate es propicio para compartir experiencias, conocimientos y enriquecerse de los otros, pero cuando los niños son pequeños, la actividad debe ser más dirigida y controlada, menos compleja y de menor duración.

### **Modalidades**

Hay dos maneras de trabajar esta técnica con niños pequeños (de 5 a 10 años):

1. El maestro ubica a los alumnos en parejas y les designa un tema que tendrán que discutir entre ellos durante un tiempo determinado. Luego, frente al grupo, uno de ellos argumenta sobre su tema hasta que el profesor le indique que ha acabado su turno, entonces continúa su compañero. El resto del grupo escucha con atención y toma notas para poder discutir sobre lo que mencionaron sus compañeros.
2. Otra opción es dividir al grupo en dos equipos. Uno de ellos buscará información y argumentos para defender un tema y el otro tendrá que identificar los puntos débiles o negativos para argumentar una posición en contra. Cada equipo tendrá un tiempo para defender su postura con argumentos —objetivos y documentados— y tratar de convencer a sus opositores. Es importante que el maestro fomente un ambiente respetuoso en el que puedan expresarse puntos de vista contrarios y una actitud abierta para aceptar cambios de postura.

En ambos casos, el maestro es quien tiene las tareas de guiar el debate y observar el comportamiento de los alumnos. Una buena estrategia para los profesores es anotar las situaciones que llamen su atención durante la actividad, para detectar pormenores que valdría la pena observar cuidadosamente más adelante. Algunos casos podrían ser: la falta de participación de un alumno, la presencia de agresión o enojo, el miedo o la angustia al tener que hablar en público y expresar opiniones, por mencionar algunos.

### **¿Para qué se utiliza?**

El debate es una herramienta que ayuda a los niños a comprender que puede haber al menos dos puntos de vista distintos sobre un tema

o problema sin que forzosamente uno de ellos sea el único acertado. Es útil para favorecer la expresión de sus propias opiniones con eficacia y permite la sensibilización a la escucha, la flexibilidad de las ideas y el respeto a la diferencia en un clima de confianza grupal. Favorece la habilidad de los alumnos para investigar, para el trabajo en equipo, la negociación y el consenso.

### ¿Cómo se construye?

Debate: "Niños, niñas y equidad de género".

1. Elegir las competencias educativas del perfil de egreso que se evaluarán con el debate:

- *Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez.*
- *Argumenta y razona al analizar situaciones, formula preguntas, manifiesta sus opiniones y juicios y toma decisiones.*
- *Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza información obtenida en diversas fuentes.*
- *Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por sus compañeros y es capaz de tomarla en cuenta para modificar sus propios puntos de vista.*
- *Capacidad para el trabajo en equipo.*
- *Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.*

2. Especificar la finalidad del debate:

Objetivo: estimular a los alumnos para que investiguen, reflexionen, preparen y participen en un debate sobre los estereotipos con respecto a "ser niño" y "ser niña". El debate se propone fomentar la discusión, las habilidades comunicativas y los valores democráticos, así como la capacidad de construir y defender un razonamiento lógico de un tema concreto.

3. Definir el procedimiento con la siguiente estructura: inicio, desarrollo y cierre:

- a) *Inicio.* El profesor explicará a los alumnos que participarán en un debate en el que discutirán las relaciones inequitativas que se dan entre niñas y niños, así como los estereotipos de género. Por equipos, investigarán qué es equidad, género, estereotipo, violencia de género y el impacto que tienen los

estereotipos de género en la vida de niños y niñas; el maestro les facilita las referencias de posibles fuentes de información. Asimismo, como insumo, el profesor ofrece a los estudiantes el siguiente listado de ideas comúnmente preconcebidas de las que los estudiantes seleccionarán al menos tres, con aceptación o rechazo, para apoyar su participación:

- *"Las niñas son inferiores a los niños"*.
- *"Las niñas son las únicas que deben ayudar en los quehaceres domésticos"*.
- *"Las niñas no deben seguir estudiando"*.
- *"Los niños no deben ayudar al cuidado de sus hermanos/as pequeños"*.
- *"Los juguetes tienen que ser diferentes para niños y niñas"*.
- *"Los niños no lloran"*.
- *"Los niños tienen derecho de pegarle a las niñas"*.

Los integrantes reunirán la mayor cantidad de información posible, la discutirán entre ellos y tratarán de relacionarla con sus propias experiencias o con ejemplos de la vida cotidiana (mínimo tres). Se entregan los indicadores de evaluación.

b) *Desarrollo*. El día del debate, el profesor dividirá el grupo en dos equipos –cada uno de ellos conformado por niños y niñas– y, al azar, seleccionará qué equipo defenderá qué postura: a favor o en contra de la equidad de género. Es importante que el maestro clarifique que los niños tendrán que comprometerse con la posición que les tocó sostener aunque no concuerde con su opinión personal, la cual tendrán oportunidad de manifestar más adelante. El profesor será quien guíe la discusión con las preguntas y comentarios que considere oportunos.

Una vez que se asigna la postura correspondiente a los equipos, sus integrantes tendrán diez minutos para ponerse de acuerdo y organizar su intervención. Posteriormente, cada grupo contará con quince minutos, tiempo en el que, con argumentos informados, tendrán que sostener su postura a favor o en contra de los estereotipos de género. El maestro les recuerda que un punto fundamental del debate es ser claros y directos cuando argumenten frente a sus compañeros.

Luego, cada una de las partes tendrá oportunidad de responder a los argumentos de la otra, refutándolos para tratar de persuadir a sus oponentes para que cambien sus puntos de vista. El

profesor irá anotando en el pizarrón palabras clave que ayuden a los alumnos en el cierre del debate.

- c) *Cierre*. Ya que ambos equipos han tenido ocasión de plantear su posición y rebatir al contrario, el maestro indagará si alguno de ellos o parte de sus miembros modifica su postura después de los razonamientos y evidencias proporcionadas por sus compañeros. Este es el momento en el que los estudiantes podrán expresar sus propias opiniones. En este caso, no habrá un ganador del debate, lo importante es que los estudiantes reconozcan que los niños y niñas no reciben el mismo trato en muchas situaciones cotidianas y que la inequidad de género es un problema social que todos tenemos la responsabilidad de combatir. El debate finaliza con una reflexión grupal que, junto con las palabras clave registradas, conducirán a las conclusiones finales y, de ser posible, a un consenso. También es importante estimular a los chicos para que manifiesten cómo se sintieron durante esta actividad. Se evalúan, de manera individual, los indicadores previamente definidos con una escala estimativa.

#### 4. Definir y diseñar los indicadores de evaluación.

- a) *De proceso*. Los criterios de exigencia que nos permitirán valorar el desempeño de los alumnos durante la fase de investigación y preparación del debate, tendrán que estar relacionados con los aspectos actitudinal y procedimental:

- *Coopera y participa equitativamente en las tareas de investigación para preparar el debate.*
- *Expresa satisfacción del trabajo realizado en equipo.*
- *Escucha con atención y de manera respetuosa los argumentos de sus compañeros a lo largo del debate.*
- *Muestra tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.*

- b) *De producto*. Como criterios de evaluación, en este rubro se tomarán en cuenta los indicadores que proporcionan información sobre el desempeño de los alumnos durante el debate. Aquí se considerarán aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

- *Se expresa con claridad y fluidez frente al grupo.*
- *Utiliza al menos un ejemplo para apoyar sus ideas.*

- *Sostiene su postura durante el debate.*
- *Espera su turno para hablar.*
- *Usa por lo menos una idea de la lista de insumos.*
- *Fundamenta sus argumentos con la información recabada.*

### 5. Diseñar herramienta de calificación.

Se ha elegido una escala estimativa para evaluar el desempeño de los estudiantes en el debate "Niños, niñas y género". Se valorará cada indicador marcando el nivel de calidad en el que se presentó el indicador:

Cuadro 3.15. Escala estimativa para el debate con niños pequeños.

<b>Indicadores</b>	<b>R</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>	<b>E</b>
<i>Rangos de calidad: Regular, Bien, Muy bien, Excelente</i>				
Coopera y participa equitativamente en las tareas de investigación para preparar el debate.				
Expresa satisfacción del trabajo realizado en equipo.				
Escucha con atención y de manera respetuosa los argumentos de sus compañeros a lo largo del debate.				
Se expresa con claridad y fluidez frente al grupo.				
Fundamenta sus argumentos con la información recabada.				
Utiliza al menos un ejemplo para apoyar sus ideas.				
Sostiene su postura durante el debate.				
Espera su turno para hablar.				
Muestra tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.				
Usa por lo menos una idea de la lista de insumos.				

## Cartel

El cartel es un producto gráfico que sirve para enseñar, informar o hacer anuncios a la distancia o cuando las personas se encuentran en movimiento. Su intención es que el observador capte un mensaje y se acuerde de la información transmitida. La tarea de un cartel es llamar la atención –su visibilidad y tamaño son significativos– e impactar al espectador para que el mensaje perdure. Es una herramienta para decir algo y no un mero adorno.

Los carteles generalmente están compuestos por imágenes atractivas y textos breves, los cuales se complementan para que el mensaje tenga mayor fuerza. El color, el tamaño y el formato también son elementos que comunican por sí mismos.

Algunas características que distinguen al cartel son:

- *Simplicidad.* Transmite un mensaje concreto y fácil de digerir.
- *Unidad.* Los elementos del cartel se perciben como una totalidad y no como piezas sueltas.
- *Balance.* Sus componentes están dispuestos de una manera equilibrada.

### ¿Para qué sirve?

Los carteles pueden tener fines políticos, educativos o promocionales, entre otros. Para fines didácticos, pueden considerarse dos tipos de carteles: informativos y formativos.

- *Informativos.* Son los que difunden mensajes para que las personas asistan, participen o se enteren de algo, por ejemplo: eventos culturales, ferias, exposiciones, encuentros deportivos, obras de teatro, conferencias, etcétera.
- *Formativos.* Son los que tienen la capacidad de generar conocimientos, cambios de valores y actitudes. Este tipo de cartel es un excelente recurso para fomentar conductas positivas (hábitos de salud, limpieza, seguridad y orden), propiciar actitudes (confianza, actividad, esfuerzo, conciencia, etc.) y rechazar situaciones (adicciones, discriminación, agresividad, malos hábitos, etcétera).

En general, los carteles sirven para transmitir mensajes de manera creativa, directa y efectiva a buen número de personas.

## ¿Cómo se construye?

Cartel: "Contra el sobrepeso y la obesidad en los niños".

1. Seleccionar las competencias educativas del perfil de egreso que se evaluarán con el cartel:

- *Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.*
- *Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.*
- *Promueve y asume el cuidado de la salud y el ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.*
- *Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.*

2. Delimitar los propósitos del cartel:

Objetivo: sensibilizar a los niños sobre los riesgos de la obesidad y el sobrepeso, así como la importancia de prevenir estos graves problemas de salud pública. También se busca promover la adopción de hábitos alimenticios más saludables y la responsabilidad del cuidado de sí mismos.

3. Establecer el procedimiento, señalando el inicio, el desarrollo y el cierre de la actividad:

- a) *Inicio.* Se da inicio con algunas preguntas detonadoras: ¿Los niños gorditos son más sanos? ¿Qué es la obesidad? ¿Qué es la obesidad infantil? ¿Tiene consecuencias a futuro? ¿Cuáles? ¿Cómo se sabe si un niño es obeso? ¿Qué se puede hacer para prevenirla y tratarla? Después de introducir el tema del sobrepeso y la obesidad infantil se invita a los alumnos para que, en equipos, participen en la realización de un cartel que sirva para fomentar mejores hábitos de salud y el cambio de actitudes hacia la obesidad entre sus compañeros. Se forman los equipos.

El maestro explica que el cartel deberá medir 100 x 70 cm, salvo eso, los alumnos tendrán la libertad de elegir los materiales que deseen o que tengan a la mano —una buena opción es usar materiales reciclados—. También pedirá a los alumnos que investiguen sobre el tema para que, con la información que obtengan de diversas fuentes, cuenten con el material

para resolver las preguntas detonadoras. Deberán entregar un reporte por equipo. La investigación les permitirá adentrarse en el tema y facilitará la selección y síntesis de la idea que será el mensaje que transmitirán en su cartel. Se entregan los indicadores de evaluación.

- b) *Desarrollo*. Los miembros del equipo se reunirán para aclarar qué es lo que van a decir en su cartel, hacer propuestas y redactar, de manera muy cuidadosa, los textos cortos que incluirá. Ya que tengan una idea clara (ejemplos: mantén un peso adecuado a tu edad, ha llegado el momento de comer más fruta, el agua la mejor bebida, etc.) decidirán cuál será el formato y el material que usarán (lámina de cartón, papel bond, cartulina, colores, acuarelas, lápices, plumones, gises, crayolas, brillantina, etcétera). Se organizarán para definir quién conseguirá qué. Es muy importante que antes de producir su cartel decidan qué tipo de letra y colores utilizarán, teniendo en cuenta el público a quien va dirigido. Éste es el momento para hacer borradores y darse una idea de cómo quedaría el trabajo. Se realiza el cartel.
- c) *Cierre*. Cada equipo hará una breve presentación de su cartel frente al grupo y luego, entre todos, se pondrán de acuerdo para decidir dónde pegarán los carteles. Se sugiere que se coloquen en salones, pasillos y otros espacios visibles de la escuela para que sus compañeros de otros grupos puedan verlos. Se evaluará con la herramienta de calificación.

#### 4. Especificar y diseñar los indicadores de evaluación:

- a) *De proceso*. Los criterios de exigencia que nos permitirán valorar el desempeño de los alumnos durante la fase de investigación y preparación del debate tendrán que estar relacionados con los aspectos actitudinal y procedimental:
- *Participa equitativamente en la producción del cartel.*
  - *Demuestra actitudes de respeto y buena comunicación frente a sus compañeros de equipo.*
  - *Muestra satisfacción al presentar su cartel frente al grupo.*
  - *Colabora con sus compañeros en el trabajo de investigación.*
- b) *De producto*. Como criterios de evaluación en este rubro se tomarán en cuenta los indicadores que proporcionan información sobre el desempeño de los alumnos durante el debate,

aquí se considerarán aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

- Entrega reporte de investigación por equipo.
- Entrega su cartel en tiempo y forma.
- Consigue transmitir un mensaje concreto y fácil de digerir.
- Su cartel incluye imagen, texto y el tamaño establecido.

5. Para evaluar el desempeño de los alumnos en la realización del cartel "Contra el sobrepeso y la obesidad en los niños", se ha decidido diseñar una lista de cotejo, en la que se registrará si los indicadores preestablecidos se presentaron durante la actividad. Se considerará que los estudiantes han conseguido la competencia sólo si cumplen con todos los indicadores:

Cuadro 3.16. Lista de verificación del cartel.

<i>Indicadores</i> 8/8 Competencia lograda	SÍ	NO
Colabora en el trabajo de investigación.		
Demuestra actitudes de respeto y buena comunicación frente a sus compañeros de equipo.		
Entrega reporte de investigación por equipo.		
Participa equitativamente en la producción del cartel.		
Entrega su cartel en tiempo y forma.		
Su cartel incluye imagen, texto y el tamaño establecido.		
Consigue transmitir un mensaje concreto y fácil de digerir.		
Muestra satisfacción al presentar su cartel frente al grupo.		

## Collage

*Collage* es una palabra que proviene del término francés "coller" que significa pegar. Se trata de una técnica pictórica que básicamente consiste en pegar trozos de diferentes materiales en una superficie más grande que sirve como un soporte para un diseño. El collage es un mosaico que se consigue a partir del ensamblaje, ya sea por unión y/o superposición, de diversos elementos (fotografías, imágenes, textos re-

cortados, etc.) para crear una nueva imagen. Los materiales que pueden ser empleados son muy variados, algunos de los más usados son palitos de madera, recortes de periódicos y revistas, trozos de plástico o cualquier material del entorno; mientras que, para la superficie, puede utilizarse cartulina, cartón, papel cascarón o madera, entre otros.

### ¿Para qué sirve?

El *collage* es una excelente herramienta en el ámbito educativo, ya que permite evaluar los conocimientos de los alumnos sobre un tema, a la vez que favorece la imaginación y la creatividad. Los alumnos pueden experimentar y darle nuevos significados a objetos y materiales de uso cotidiano, lo cual mejora su capacidad de producir y asociar ideas dentro de un proceso creativo. Sirve para inculcar el sentido del orden y la expresión artística, además de que es una actividad dinámica y divertida.

### ¿Cómo se construye?

Collage: "Un renacer de las ideas".

1. Distinguir las competencias educativas a favorecer del perfil de egreso que se evaluarán con el *collage*:
  - *Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.*
  - *Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.*
  - *Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.*
2. Delimitar los objetivos de la actividad.  
Objetivos: Crear un *collage* para que, mediante la manipulación y modificación de texturas, formas y colores, los alumnos puedan desarrollar y reforzar sus conocimientos sobre el periodo histórico del Renacimiento.
3. Organizar la actividad con base en un inicio, un desarrollo y un cierre:
  - a) *Inicio*. El profesor comienza con una serie de preguntas detonadoras para provocar la curiosidad y el interés de los alum-

nos: ¿qué fue el Renacimiento? ¿Dónde surgió? ¿En qué año? ¿Recuerdan algunos de sus principales exponentes? ¿Cómo se concebía al ser humano? ¿Qué se pensaba de la cultura grecorromana? Luego, se abordará el tema en clase y se solicitará a los alumnos que realicen tres fichas: en la primera, definirán el concepto de Renacimiento; en la segunda, enumerarán sus principales características (mínimo siete), y en la última, escribirán sus conclusiones, que consistirán en una breve reflexión sobre la importancia histórica de este movimiento cultural.

El docente hará una descripción de la técnica del *collage* y explicará a los estudiantes que realizarán un *collage* donde representen qué es el Renacimiento y sus principales rasgos. Es conveniente hacer hincapié en la importancia de planear el trabajo –los bocetos son de gran utilidad–, ya que, aunque se trata de una actividad idónea para experimentar y crear, no se puede perder de vista su objetivo: ilustrar un tema concreto. Los alumnos pueden apoyarse en la síntesis contenida en sus fichas, elegir alguna idea y representarla gráficamente. El maestro dará una lista con materiales básicos que tendrán que conseguir: revistas y periódicos viejos, folletos, carteles maltratados, monografías, pedazos de papel usados o nuevos, tijeras, pegamento y cinta adhesiva; sin embargo, se estimulará a los alumnos para que busquen sus propios materiales –en su trabajo deberán combinar al menos cuatro diferentes–, con formas y texturas variadas; también se les pedirá que lleven material de sobra para compartirlo con sus compañeros. Se entregan los indicadores de evaluación.

- b) *Desarrollo*. Los estudiantes reunirán sus materiales y, en una mesa acomodada al frente, colocarán lo que compartirán con sus compañeros. Buscarán y recortarán imágenes de revistas, periódicos, cromos, pedazos de cartón, papeles de colores, tela, listón, etc., que les sirvan para expresar sus ideas. Después resolverán la distribución y el orden que tendrán los diferentes elementos de su *collage*. Se pegan los materiales en la superficie elegida. El profesor estimulará a los alumnos para que usen su ingenio e imaginación, experimenten con los materiales y, de manera respetuosa, intercambien ideas y sugerencias con sus compañeros.
- c) *Cierre*. Cada alumno presentará y explicará su *collage* terminado, el cual pegará en el pizarrón o en un muro para que todos puedan verlo. El maestro le preguntará sobre lo que más le

gustó de su trabajo. Al final, se hará una reflexión grupal sobre la importancia que tuvo este movimiento en el cambio de concepción del ser humano sobre sí mismo, así como en la renovación de la filosofía, las artes y las ciencias. Se evalúa el desempeño de los alumnos con la herramienta de calificación.

#### 4. Definir y diseñar los indicadores de evaluación:

a) *De proceso.* Para evaluar el desempeño de los alumnos durante la etapa de preparación del *collage*, deben definirse criterios de exigencia que consideren aspectos actitudinales y procedimentales relevantes, en este caso se considerarán los siguientes:

- *Selecciona y analiza información sobre el tema.*
- *Entrega las fichas y comprende el tema.*
- *Lleva materiales de diferentes formas y texturas.*
- *Muestra satisfacción al presentar su trabajo frente a sus compañeros.*

b) *De producto.* Se diseñaron indicadores que permiten evaluar el manejo de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes durante la producción y presentación del *collage*:

- *Termina su collage en tiempo y forma.*
- *Logra representar el tema gráficamente.*
- *Combina por lo menos cuatro diferentes materiales y logra una composición creativa.*
- *Se expresa clara y fluidamente cuando presenta su producto frente al grupo.*

5. Se eligió una escala estimativa para evaluar el desempeño de los alumnos en la realización del *collage* "Un renacer de las ideas". Se señalará en qué grado se presentaron los indicadores de conceptos, procedimientos y actitudes diseñados para esta actividad; el grado de calidad irá desde inaceptable hasta destacable. Se considerará que un alumno logró la competencia si cumple con siete de los ocho indicadores:

Cuadro 3.17. Escala afirmativa del collage.

Indicadores Rangos de calidad	Inaceptable	Aceptable	Bueno	Destacado
Selecciona y analiza información sobre el tema.				
Entrega las fichas y comprende el tema.				
Lleva materiales de diferentes formas y texturas.				
Termina su collage en tiempo y forma.				
Logra representar el tema gráficamente.				
Combina por lo menos cuatro diferentes materiales y logra una composición creativa.				
Muestra satisfacción al presentar su trabajo frente a sus compañeros.				
Se expresa clara y fluidamente cuando presenta su producto frente al grupo.				

## Friso

Un friso es una larga banda o franja horizontal, alargada y plegable, que presenta datos subsecuentes en paneles separados; sus partes están unidas de tal manera que las de los lados pueden doblarse sobre las del centro (en forma de acordeón). Puede tener tres o más caras e incluir imágenes, textos y/o fechas.

### ¿Para qué sirve?

El friso sirve para que los alumnos adquieran el concepto de secuencia, por lo que es de gran utilidad en la enseñanza de secuencias de letras, números y acontecimientos. En un friso pueden representar-

se cuentos, poemas, canciones, fábulas o cualquier tipo de historia. Estimula la creatividad, la imaginación y la capacidad de organizar y seleccionar información.

### ¿Cómo se construye?

Friso: "Te cuento un cuento".

1. Seleccionar las competencias del perfil de egreso que se busca fomentar y evaluar con el friso:

- *Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.*
- *Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza información proveniente de diversas fuentes.*
- *Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.*
- *Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.*

2. Establecer los objetivos del friso.

Objetivos: Realizar un friso para representar de manera creativa, mediante textos e imágenes relacionados, los principales momentos de un cuento. Fomentar la concentración y acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura.

3. Planear la actividad e indicar su inicio, desarrollo y cierre:

- a) *Inicio.* ¿Conocen algún cuento? ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Qué es un cuento? ¿Cuál es su cuento favorito? ¿Por qué? Son algunas de las cuestiones con las que el profesor puede introducir el tema. Ya que se revisó qué es cuento y los alumnos pueden identificar sus principales características (inicio, desarrollo y desenlace) y los diferentes tipos de cuento que hay, el maestro explicará a los estudiantes que, en parejas, realizarán un friso para representar el cuento, *La sombra*, de Jakob y Wilhelm Grimm. El friso deberá tener seis lados, en los que, con sus propias palabras, los alumnos narren *La sombra*; su relato deberá incluir el inicio, el desarrollo y el final del cuento, de tres a cinco imágenes que ilustren y resalten esos

momentos, además de que tendrán que proponer un nuevo título. El maestro les da la lista de los materiales que se necesitarán: cartulina blanca o de colores, tijeras y cinta adhesiva; para hacer las ilustraciones pueden usar colores, crayolas, marcadores, pinturas, recortes de revistas o periódicos. Se forman las parejas y los alumnos se organizan para repartirse los materiales que le corresponderá llevar a cada quien. Se recomienda a los alumnos que hagan un borrador de su texto para tener la oportunidad de corregir su redacción y ortografía, aspectos que también se tomarán en cuenta. Se entregan los indicadores de evaluación.

- b) *Desarrollo*. El docente mencionará algunos datos biográficos de los autores y estimulará a los chicos para que a partir del título se imaginen de qué podría tratar la narración. Se propiciará un ambiente agradable, con una luz adecuada y se pedirá a los alumnos que se sienten cómodamente; el maestro leerá en voz alta el cuento, *La sombra*, de los hermanos Grimm. Es importante que ponga atención en la entonación, las pausas y el ritmo del relato. Al finalizar, el profesor animará a los alumnos para comentar el cuento: ¿de qué se trató?, ¿qué descubrieron? y ¿qué les pareció? Platicar el cuento en grupo refuerza la comprensión de la lectura. Los alumnos buscan a su compañero de trabajo y reúnen sus materiales. Ambos tendrán que discutir e identificar el inicio, el desarrollo y el desenlace de la narración, así como la estructura de su friso. Posteriormente, doblarán y recortarán la cartulina en cuartos de pliego, los cuales serán usados por una sola cara. Elegirán la técnica que emplearán para sus ilustraciones, las cuales irán colocadas a un lado del fragmento del cuento con el que se relacionan, ya sea en el mismo panel o en el siguiente. Cuando hayan terminado todas las partes de su friso, las unirán con cinta adhesiva por la parte trasera, de manera que pueda doblarse y formar una especie de acordeón. El friso estará listo.
- c) *Cierre*. Para dar fin a la actividad, "Te cuento un cuento", el profesor solicitará a las parejas que pasen al frente para presentar su friso y dar sus impresiones sobre que fue lo que más les gustó o sorprendió del cuento y la actividad. Se puede aprovechar el momento para preguntarles a los chicos que otros cuentos les gustaría leer. Por último, se montarán los frisos en el aula y se invitará a los alumnos de otros grupos para contemplarlos.

4. Se diseñan los indicadores de evaluación con base en los aprendizajes esperados y los niveles de desempeño. Los indicadores deben evaluar el producto y el proceso:
- a) *De proceso.* En este rubro se incluyen aspectos actitudinales y procedimentales que se espera aparezcan en la fase de preparación del friso y que brindarán información sobre la ejecución de los alumnos:
- *Colabora equitativamente y se esfuerza en el cumplimiento de la tarea.*
  - *Manifiesta satisfacción al presentar su trabajo frente a sus compañeros.*
  - *Se muestra respetuoso y se comunica eficazmente con su par.*
- b) *De producto.* Se diseñaron indicadores que permiten evaluar el manejo de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes durante la producción y presentación del friso:
- *El friso contiene el inicio, el desarrollo y el desenlace del cuento en una extensión de 6 paneles.*
  - *Contiene de 3 a 5 imágenes coherentes con la trama.*
  - *Desarrolla la redacción con ortografía adecuada (máximo 2 errores).*
  - *El friso es creativo y manipulable.*
5. La herramienta de calificación que se eligió para evaluar el friso es la lista de verificación, diseñada a partir de los indicadores de proceso y de producto. El alumno deberá cumplir con los siete indicadores para que se considere lograda la competencia:

Cuadro 3.18

<i>Indicadores 7/7 Competencia lograda</i>	<i>SÍ</i>
Colabora equitativamente y se esfuerza en el cumplimiento de la tarea.	
Se muestra respetuoso y se comunica eficazmente con su par.	
El friso es creativo y manipulable.	
El friso contiene el inicio, el desarrollo y el desenlace del cuento en una extensión de 6 paneles.	
Desarrolla la redacción con ortografía adecuada (máximo 2 errores).	
Contiene de 3 a 5 imágenes coherentes con la trama.	
Manifiesta satisfacción al presentar su trabajo frente a sus compañeros.	

## Exposición oral

Esta forma de evaluación es una de las más conocidas y utilizadas, su puesta en práctica permite evidenciar las competencias desarrolladas por los alumnos relacionadas con la expresión oral de ideas, conocimientos construidos y puntos de vista adoptados, ya que su preparación previa y su ejecución en vivo pone en juego recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos que intervienen al expresarse oralmente ante el público.

### ¿Para qué se utiliza?

La exposición oral permite que los alumnos desarrollen sus habilidades para comunicar ideas, opiniones, sentimientos y emociones a través de las palabras, lo cual es una excelente oportunidad para que el docente pueda evaluar la evolución de las competencias relacionadas con este rubro de la comunicación que, dicho sea de paso, está presente de manera transversa en todas las formas de evaluación, ya que una de las últimas fases de las mismas consiste precisamente en que los miembros de un equipo den a conocer al grupo sus puntos de vista y/o expliquen ante los demás lo que elaboraron previamente.

### ¿Cómo se construye?

Para iniciar debe definirse la competencia a lograr, derivada de los rasgos del perfil de egreso del nivel correspondiente.

Por ejemplo: *Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales.*

1. Define el procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre:
  - a) *Inicio.* Una exposición oral inicia con la elección del tema por parte de los propios alumnos. Es importante que se refiera a un tópico de interés para ellos de manera que, tanto la información que poseen como la que investiguen, sea altamente significativa. Una vez que se elige el tema, los integrantes del equipo se ponen de acuerdo para iniciar la búsqueda de información en diferentes fuentes, conforme un plan establecido por ellos.
  - b) *Desarrollo.* Una vez que se tiene la información, se hace un intercambio de puntos de vista sobre el tema estudiado que va a ser motivo de la exposición. El equipo debe ir preparando

la forma como va a exponer ante el grupo el tema y a elaborar los materiales de apoyo que va a utilizar; en estas tareas participan todos los miembros del equipo haciendo distintas funciones. Ya en el momento de la exposición, todos los integrantes del equipo deben hacer aportaciones, ya sea durante el turno de participación que les corresponda o bien auxiliando a sus compañeros con la exhibición o proyección de los materiales de apoyo. Este proceso permite que el docente pueda verificar no solamente el dominio que el equipo tenga sobre el tema que está exponiendo, sino también actitudes como la seguridad, la claridad al expresarse, la coordinación u organización que tienen sus miembros entre sí, etc.; todo, enmarcado en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- c) *Cierre*. Este momento es aprovechado por el maestro para hacer una valoración final globalizadora sobre el desempeño de los equipos. Se hacen señalamientos sobre aspectos que salieron muy bien y de otros que deben mejorarse, lo anterior confrontado con los indicadores de evaluación previamente definidos y después de aplicar la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

## 2. Define y diseña indicadores de evaluación.

- a) *De proceso*. Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se les pide a los equipos muestren a lo largo del proceso de planeación y realización de la exposición oral, los cuales abarcan aspectos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal:

- *Colabora con sus compañeros en la elección de un tema de actualidad e interés para el equipo y el grupo.*
- *Participa en la búsqueda y organización de la información.*
- *Se muestra interesado en lo que hace junto con sus compañeros de equipo.*

- b) *De producto*. Los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente, a presentar y "defender" frente al grupo; se espera que se redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales como procedimentales y actitu-

dinales. Ejemplo de indicadores de producto para la exposición oral pueden ser los siguientes:

- *La exposición da evidencias de una preparación previa de quien la realiza.*
- *Muestra seguridad al exponer.*
- *Utiliza materiales de apoyo y/o ejemplos adecuados que permiten una mejor comprensión de lo que se está diciendo.*
- *La exposición tiene una secuencia lógica y coherente.*

3. Diseña la herramienta de calificación con los indicadores establecidos. Este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el mapa mental: lista de verificación, escala estimativa o rúbrica, las cuales se han descrito a detalle en el apartado anterior, "Herramientas de calificación". Ejemplo:

Cuadro 3.19. Escala estimativa.

<b>Indicadores de proceso y de producto</b>				
<i>R - B - MB - E</i>	<i>R</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>	<i>E</i>
<i>Regular, Bien, Muy bien, Excelente</i>				
<i>Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel B</i>				
Colabora con sus compañeros en la elección de un tema de actualidad e interés para el equipo y el grupo.				
Participa en la búsqueda y organización de la información.				
Se muestra interesado en lo que hace junto con sus compañeros de equipo.				
<b>Indicadores de proceso y de producto</b>				
<i>R - B - MB - E</i>	<i>R</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>	<i>E</i>
<i>Regular, Bien, Muy bien, Excelente</i>				
<i>Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel B</i>				
La exposición da evidencias de una preparación previa de quien la realiza.				
Muestra seguridad al exponer.				
Utiliza materiales de apoyo y/o ejemplos adecuados que permiten una mejor comprensión de lo que se está diciendo.				
La exposición tiene una secuencia lógica y coherente.				

El proceso de evaluación finaliza cuando se da a conocer el nivel del logro de la competencia que se pretendió desarrollar.

## El proyecto

Es un recurso bastante versátil en cuanto a la variedad de temas que pueden abordarse y respecto de las habilidades y actitudes posibles de verificar a partir de su planeación, desarrollo y ejecución. Básicamente consiste en una investigación realizada por un pequeño grupo de alumnos sobre un tema de interés. Su puesta en práctica implica la movilización de múltiples recursos a partir de que las personas que van a desarrollar el proyecto se ponen de acuerdo acerca de la forma más viable de llevar a cabo las acciones, y de cómo van a dar a conocer a los demás los resultados obtenidos. Por todo lo anterior, esta forma de evaluación es una de las más completas.

### ¿Para qué se utiliza?

El proyecto es útil como forma de evaluación porque permite evidenciar con claridad diversos aspectos de la evolución de las competencias que van construyendo los educandos, ya que implica tomar decisiones, desarrollar acciones diversas, interactuar con otros y exponer los resultados y el proceso ante el grupo, con lo que se movilizan necesariamente elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

### ¿Cómo se construye?

1. Define la competencia o competencias a evaluar a través del proyecto preferentemente del perfil de egreso o de las disciplinas básicas.

Ejemplo 1: *Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental como formas para mejorar la calidad de vida.*

Ejemplo 2: *Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.*

2. Define el procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre:
  - a) *Inicio.* Esta primera parte incluye aspectos de organización y de toma de decisiones. Los miembros del equipo se po-

nen de acuerdo para la elección de un tema de interés y se distribuyen las tareas a realizar para el desarrollo de la investigación. En este momento el docente debe dar a conocer al grupo los indicadores, tanto de proceso como de producto, que se van a considerar para hacer la evaluación; estos deben ser conocidos por todos porque van a constituirse en los parámetros para evaluar el desempeño de los alumnos.

- b) *Desarrollo*. Esta fase consiste en la búsqueda de información y la recopilación, el intercambio de opiniones y obtención de conclusiones. Es una fuente inagotable de evidencias para el docente que evalúa, ya que es posible verificar, a través de lo que cada quien realiza, los conceptos que construye, las actitudes que asume y las habilidades que pone en juego o que va desarrollando.
- c) *Cierre*. La fase final del proyecto es la comunicación de resultados, dando cuenta a la vez con el proceso que se vivió al llevar a cabo la investigación. Después de tales acciones, el docente da a conocer las conclusiones a las que llegó de acuerdo con la confrontación con los indicadores de evaluación previamente definidos. Para finalizar, se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

### 3. Define y diseña Indicadores de evaluación.

- a) *De proceso*. Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se les pide a los equipos o binas muestren a lo largo del proceso de planeación y ejecución del proyecto, generalmente de tipo conceptual, procedimental y actitudinal:
- *Participa activamente en la elección del tema sobre el que va a versar el proyecto.*
  - *Colabora con su equipo en las distintas tareas que implica la puesta en marcha de las actividades derivadas del proyecto.*
  - *Busca información relevante y la comparte con su equipo.*
  - *Muestra satisfacción al trabajar con su equipo.*
- b) *De producto*. Los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente, a presentar y "defender" frente al grupo; se espera que se redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Ejemplo: Indicadores de producto:

- El proyecto toma un tema de interés para los alumnos.
  - Todos los participantes del equipo tienen conocimiento amplio de la investigación realizada.
  - La información que presentan es de actualidad y relevancia.
  - Las evidencias que presentan dan cuenta de un trabajo de equipo.
  - La comunicación de los resultados fue clara, amplia y comprensible.
4. Diseña la herramienta de calificación con los indicadores establecidos. Este paso implica decidir cuál de las tres herramientas de calificación sería la idónea para calificar el portafolio de evidencias: lista de verificación, escala estimativa o rúbrica, las cuales se han descrito a detalle en el apartado anterior, "Herramientas de calificación". Ejemplo:

La evaluación a través del proyecto finaliza con una conclusión, verbal o escrita, de cómo evolucionó la competencia previamente seleccionada, desde el inicio hasta el final, pasando por las intermedias, describiendo brevemente las evidencias.

Cuadro 3.20. Escala estimativa del proyecto.

Indicadores de proceso y de producto R - B - MB - E Regular, Bien, Muy bien, Excelente Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel B	R	B	MB	E
Participa activamente en la elección del tema sobre el que va a versar el proyecto.				
Colabora con su equipo en las distintas tareas que implica la puesta en marcha de las actividades derivadas del proyecto.				
Busca información relevante y la comparte con su equipo.				
Muestra satisfacción al trabajar con su equipo.				
Muestra interés por el tema del proyecto.				
Todos los participantes del equipo tienen conocimiento amplio de la investigación realizada.				

Cuadro 3.20. Escala estimativa del proyecto (Cont.).

La información que presentan es de actualidad y relevancia.			
Las evidencias que presentan dan cuenta de un trabajo de equipo.			
La comunicación de los resultados fue clara, amplia y comprensible.			

## ACTIVIDAD

La importancia de conocer la Normatividad Nacional.

### *Propósito*

Que el participante se apropie de principios normativos de competencia nacional que rigen los procesos de evaluación del aprendizaje y los considere en su actuar y gestión docentes. En el caso de las academias resulta imprescindible dominar elementos normativos para autorregularse.

### *Procedimiento*

Lee detenidamente el siguiente extracto normativo sobre la evaluación a nivel nacional y completa los planteamientos siguientes:

Es necesario que el maestro explicita las metas que los alumnos deben alcanzar y los criterios que utilizará para valorar su trabajo, adicionalmente les ayudará a identificar cuáles son sus limitaciones y cómo pueden superarlas. [Extracto de la circular 200 SEP con las modificaciones de 2010 (Revisión)] La aplicación de exámenes es un recurso importante para recabar información, pero no debe ser el único. Por un lado, es necesario utilizar diferentes tipos de pruebas (opción múltiple, preguntas de respuesta cerrada, de respuesta abierta, etc.) y, por otro, conviene contrastar la información que arrojan los resultados de las pruebas con la que se puede obtener mediante notas de observación, los cuadernos de trabajo de los alumnos u otros instrumentos, como el portafolios o la carpeta de trabajos, la lista de control o el anecdotario.

1. ¿La lectura anterior corresponde con lo que se trabaja en su academia regularmente en materia de la evaluación del aprendizaje? ¿Qué le agregaría? ¿Dónde considera se requiere mejorar o inyec-

tar más recursos? ¿Qué tipo de recursos? ¿Tecnológicos, metodológicos de fundamentación y conceptos, económicos?, explique.

---

---

No hay alumnos "irrecuperables", todos pueden progresar si se encuentran en un ambiente adecuado. Resulta inconveniente "etiquetar", discriminar y reducir las expectativas sobre lo que son capaces de hacer.

El progreso en el aprendizaje depende más de la calidad y cantidad de las oportunidades de aprendizaje que de las capacidades innatas de los alumnos.

El aprendizaje, básicamente es resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interculturales e interpersonales, de los retos intelectuales que se propongan al alumno y del clima de trabajo. Por eso es importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos sino también individuales, interpersonales y afectivos.

2. El párrafo anterior nos habla de una problemática en la educación superior típica de las escuelas y que se relaciona directa e indirectamente con los altos índices de deserción. ¿Cuál es su apreciación al respecto? Anótela y desarróllela según su criterio.
- 
- 

...es conveniente que cada maestro elabore las pruebas que aplicará para evaluar. Este material no tiene por qué desecharse una vez que se aplica, sino formar parte de un banco que se vaya nutriendo y se utilice en otros cursos.

El derecho a la educación se entiende como un derecho humano que adquiere características supraconstitucionales, por lo tanto, no podrá abrogarse este derecho a ningún alumno, por los resultados de las evaluaciones del aprendizaje o de su disciplina en la escuela o por ningún otro causal, así, de existir motivo a alguna sanción, ésta será pedagógica y no incluirán separar temporal o definitivamente de la escuela a los alumnos, en todo caso, la escuela deberá garantizar la permanencia y el disfrute del derecho a educarse...

3. De la anterior lectura analice y complete los recuadros.

Coincidió con los planteamientos

No coincidió con los planteamientos

4. Comparta y socialice sus puntos de vista con sus compañeros de equipo.

**ACUERDO SECRETARIAL NÚMERO 499  
CON COMENTARIOS Y LAS MODIFICACIONES  
DEL ACUERDO SECRETARIAL NÚMERO 200 DE EVALUACIÓN  
QUE SE MANTIENEN VIGENTES**

El documento actual contiene la fusión de los Acuerdos Secretariales número 200, que estuvo vigente hasta el ciclo escolar 2008-2009, y el 499 que lo deroga en parte y modifica sustantivamente, y que está vigente a partir del ciclo escolar 2009-2010.

Artículo 1o. Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria y secundaria, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

Artículo 2o. La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados.

Artículo 3o. La evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.

Artículo 4o. La asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto de los propósitos de los programas de aprendizaje.

Artículo 5o. La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10.



## La planeación por competencias, apropiándose de la metodología

*"La Educación no es un juego, son muchos."*

JOSÉ DE JESÚS VELÁZQUEZ NAVARRO.

En este bloque se pretende ofrecer al docente una propuesta metodológica para vincular los perfiles de egreso exigibles en su institución, con la forma de hacerlos operativos en la práctica cotidiana, esto tiene que ser a través de la planeación de situaciones didácticas que permitan al maestro ir abonando a ese perfil de egreso exigible socialmente y al que el estudiante tiene derecho a acceder. Por ello, la planeación didáctica que cada educador realice para sus grupos, será la pieza clave para promover y evidenciar las competencias que permitirán al joven movilizarse y transitar por la vida ocupacional y productiva con más calidad que la que hoy es capaz de alcanzar. Es urgente la sistematización de acciones institucionales, pero principalmente docentes, para que nuestros egresados dejen de sentir y de padecer el "fraude" que nuestro sistema educativo, incluyendo las serias lagunas metodológicas, les propina hoy día.

Es penoso que mientras la sociedad se ha tornado altamente demandante de personas capaces, con pericia para solucionar problemas que por mucho han rebasado al Estado, el sistema educativo siga siendo tan de "manga ancha" y así reproduzca modelos didácticos y perfiles docentes instalados en los conceptuales, perpetuando el culto a los contenidos teorizantes y cada vez más alejados de una exigencia comunitaria que nos confronta con sólo cruzar el portón escolar.

Para formar estudiantes competentes se requiere de maestros competentes y por desgracia el viejo adagio se cumple: "nadie da lo que no

tiene". Una de otras tantas vías de mejora necesariamente es el dominio docente de la metodología para la planeación y la evaluación, una planeación coherente, viable, sustentada y asimilada por el maestro por convicción, más que por imposición, más por necesidad intrínseca que por el inevitable "al mal paso darle prisa". El mapa conceptual del bloque 4 se presenta en la fig. 4.1.

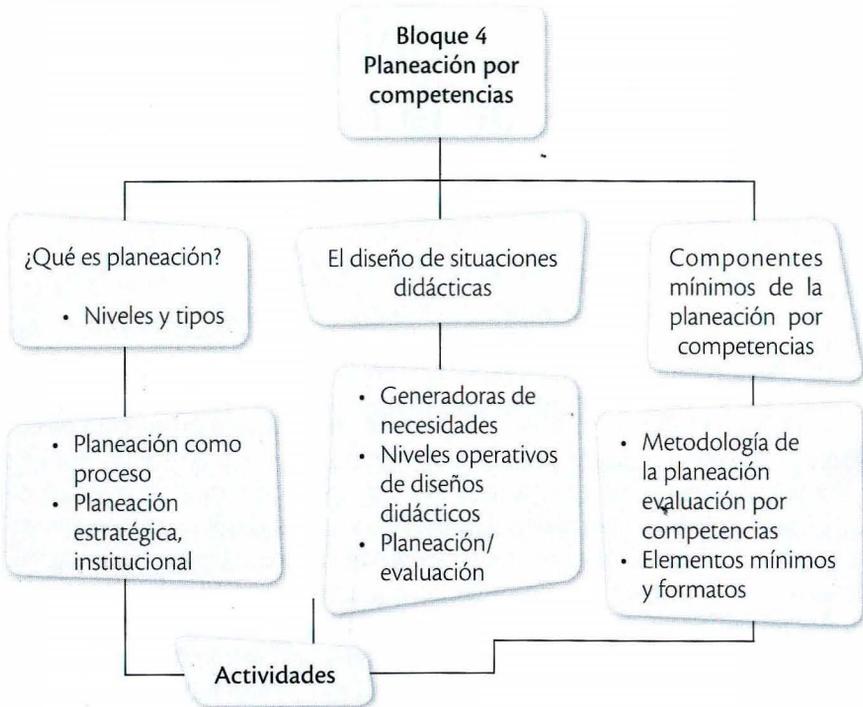


Figura 4.1. Mapa conceptual del bloque 4.

## PREGUNTAS GENERADORAS

- ¿Por qué es necesario hacer una planeación de las actividades en el aula?
- ¿Qué se debe planear?
- ¿Cómo planear por competencias?
- ¿Qué diferencias existen entre la planeación que realizo actualmente y la que requiere este nuevo enfoque?
- ¿La planeación por competencias requiere de nuevos formatos?
- ¿Cuál es la diferencia entre planeación y diseño de situaciones didácticas?

- ¿Cuál es la diferencia entre diseño de situación y de secuencia didáctica?
- ¿Cómo se vincula la planeación macro, el proyecto escolar y/o plan anual de trabajo, con la planeación en el aula?

## INTRODUCCIÓN

La planeación desde un enfoque por competencias cambia de paradigma, pasa de ser un procedimiento mecánico, repetitivo, plano, en dos dimensiones, a un diseño casi único donde intervienen los recursos creativos y académicos del profesor, en el trabajo por competencias la planeación ya no puede ser "realizar los ejercicios de la página 33 y 34 del libro de español", eso resulta ser tan solo el insumo para desarrollar ejecuciones y desempeños en vivo, la revisión del libro es apenas la materia prima para que ellos, los jóvenes, desarrollen un mapa conceptual, una exposición, un ensayo, una dramatización y ese diseño, colegas, no viene en el libro, la bosquejan desde sus capacidades creativas, desde sus competencias didácticas personales.

Visto de esta manera, el perfil de egreso se convierte en la materia prima de la planeación, lo que el maestro diseña para que sus alumnos "se luzcan" debe ser congruente con una parte de ese perfil de egreso. ¿El tema?, ¿la asignatura?, ¿el contenido?, pasan a ser un insumo, un consumible generador de la parte conceptual de la competencia, el simple pretexto, sólo el vehículo para desarrollar la competencia que exige el programa y por ende el perfil de egreso.

Este cambio de paradigma donde el contenido, el tema, el "apunte", la clase expositiva del profesor ya NO ocupan la parte relevante de la planeación, seguramente causará resistencias y rechazo natural en colegas que durante años han dado al tema, a los conceptos de la asignatura, una relevancia casi mística.

Para fines de alcanzar el perfil de egreso y demostrar ser competente, resulta más importante que el joven se exprese con claridad, fluidez, soltura, sin pánico escénico, y capte la atención de sus compañeros, defienda, argumente su dicho más que el contenido específico, casi textual apegado al autor, de su discurso, o por lo menos que ambos aspectos tengan relevancia equitativa a la hora de evaluar.

En estos nuevos enfoques, la asignatura, el tema y los conceptos son sólo una parte, y no de las más importantes por cierto, del desarrollo y ejecución de competencias. El maestro planea, diseña situaciones en vivo, prepara escenarios para que el joven alumno demuestre sus dominios, sus competencias. El docente pasa de ser el planeador de

escritorio, a ser quien acondiciona el templete, el que prepara el escenario para que alumno o el equipo desempeñen una función.

## ¿QUÉ ES PLANEACIÓN?

En términos generales, es la facultad inherente a las personas que les permite desplazarse de una situación actual a una situación deseada; el planear es un proceso en el que el sujeto debe considerar factores, elementos, recursos, riesgos, en fin, una serie de variables, que tratan de controlarse para llegar a la mencionada situación deseada.

En el plano educativo podemos distinguir diferentes tipos y niveles de planeación. La planeación que se desarrolla a niveles *macro*, que tiene que ver con los planes nacionales de desarrollo, los planes sectoriales de educación que atañen a las grandes esferas de un sistema educativo. De acuerdo con el nivel donde se haga el corte, es el nivel y tipo de planeación que se realiza. No es lo mismo la planeación macro que realiza el gobierno estatal de Guerrero para la educación media, por ejemplo, que la planeación institucional que un bachillerato del municipio de Acapulco realiza para un ciclo escolar; ambas son planeaciones, deben considerar las variables que inciden en el proceso, ambas pretenden llevar a una situación deseable a sus implicados, pero el nivel de concreción es muy diferente, aunque ambas deben estar en sintonía con las grandes metas y propósitos de la planeación macro.

Así, podemos llegar hasta la planeación que se desarrolla en un plantel y las diversas maneras en que se va concretando hasta llegar a la planeación que el profesor debe desarrollar para sus alumnos en el aula: el nivel de corte es diferente, pero los propósitos generales deben ser compartidos, así tenemos tres tipos de planeación.

### Planeación educativa

Este tipo de planeación se centra en estrategias *macro*, en formas y procesos que las organizaciones a nivel de cúpulas, institucionales o gubernamentales definen para sus cortos, medianos y largos plazos; su característica principal es que la mayor parte de los componentes de un sistema o subsistema educativo deben ser estratégicos, considerar oportunidades, obstáculos y partir de una realidad construida con base en diagnósticos y estudios previos. Ejemplo: "En el municipio de Puebla, tras un diagnóstico, se planea cambiar los instrumentos de

evaluación para el ingreso al bachillerato y orientarlos hacia competencias". Es planeación porque pretende llegar a una situación deseada y es educativa porque los instrumentos de evaluación son parte del proceso educativo de ese sistema e inciden finalmente en la formación de ciudadanos.

## Planeación de la enseñanza

Este modelo de planeación exige también una sistematización del proceso, su campo de ejercicio está delimitado y es más específico que el anterior, suele ser la interacción entre planes de estudio, perfiles docentes, proyecto escolar, infraestructura tecnológica de un plantel educativo, recursos documentales, bibliográficos y fuentes de información entre otros, siempre con la mira en un perfil de egreso establecido. Ejemplo de ello es el proyecto escolar, el plan anual de trabajo, los planes de academia y el plan de trabajo del Consejo Técnico Consultivo de un determinado plantel educativo.

## Planeación y diseño de situaciones didácticas

La planeación didáctica es aquel proceso que pretende llevar la situación educativa de un grupo escolar, de un punto base, a un punto deseado considerando todas y cada una de las condiciones en pro y en contra para tal fin. Es una tarea propia del docente y se alimenta de los repertorios metodológicos, pedagógicos y creativos que éste tiene en su haber, y de sus competencias como educador, con el único requerimiento de que se apegue y se justifique en un plan de estudios vigente.

La planeación didáctica enfatiza el margen de libertad para el maestro; su ejercicio estimula la iniciativa, el poder de sustentar y defender sus diseños didácticos, sus gustos y preferencias que le dan ese matiz personal a su producción educativa. Bajo el modelo de aprendizaje por competencias, se agregan a la noción de planeación otros elementos y características, por ejemplo: la planeación se orienta hacia el **diseño** de situaciones didácticas, en su acepción *diseño* toma una connotación de creación, de producción creativa, individual y casi artística, ¿por qué no? La docencia es más que un arte.

El diseño de situaciones didácticas debe cubrir ciertos criterios de exigencia propios del enfoque, mismos que se especifican en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1. Criterios de exigencia para el diseño de situaciones didácticas por competencias.

<i>Criterio</i> <i>La situación didáctica:</i>	<i>Especificación</i>	<i>Ejemplo</i>
1. Está diseñada para abonar y promover a un perfil de egreso previamente definido, para evidenciar una o varias competencias apegadas a un plan de estudios y/o programa.	La planeación se sustenta y se respalda al evidenciar a qué competencia del perfil de egreso va a aportarle, a qué competencia de la asignatura o disciplina va a promover.	Competencia por evidenciar: el alumno, en equipo, revisa fuentes diversas de información para desarrollar un debate documentado sobre las teorías del origen de la vida y su relación con fenómenos socioculturales de hoy.
2. Genera necesidades en el estudiante y en el grupo.	El diseño de situación didáctica está pensado para que genere una necesidad en el estudiante, que enganche su atención y propicie el despliegue de sus competencias.	Un debate sobre las teorías del origen de la vida a partir de los innumerables rumores en el medio social de hoy sobre el fin del mundo.
3. Debe pensarse en vivo y en una sola exhibición.	Se plantea una situación que implica una organización fuera del pupitre: buscar fuentes de información, reuniones del equipo, entrevistas, entre otras y su posterior exhibición frente al grupo. Una puesta en escena.	El debate es en vivo y sólo habrá un día para realizarlo, no más.
4. Se plantea preferentemente en equipo o en pares.	Para dar cumplimiento a las competencias para la convivencia y vida en sociedad, se promueve el trabajo colaborativo que es también evaluable.	En bandos y cada bando con cinco representantes.

<p>5. Resuelve la necesidad o situación problemática planteada.</p>	<p>El diseño debe ser congruente con la necesidad generada y ésta a su vez con los aprendizajes esperados o los niveles de desempeño que el programa establece.</p>	<p>Al final se concluye que las teorías del origen y fin de la vida corresponden a enfoques filosóficos, científicos y humanos que los seres humanos eligen y suelen sostener.</p>
<p>6. Especifica los niveles de exigencia (indicadores).</p>	<p>El diseño y redacción de indicadores debe evidenciarse y estar en concordancia con los aprendizajes esperados y con los elementos de la competencia, así habrá indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>	<p>Indicadores:  1. Sustenta y argumenta su postura basado en la revisión de fuentes de información.  2. Domina el tema.  3. Delega funciones al interior del equipo.  4. Se expresa con claridad y fluidez al exponer.</p>
<p>7. Los indicadores se orientan al proceso y al producto.</p>	<p>Indicadores de producto se redactan y diseñan para evaluar si la ejecución, la presentación final o el <i>performance</i> son adecuados y cómo cumplen la competencia a evaluar, pero no solamente los elementos conceptuales o de contenido temático, sino los actitudinales y procedimentales, lo cual se observa mejor en el proceso que siguió el equipo para llegar al producto.</p>	<p>El 1 es indicador de producto y enfatiza el elemento conceptual de la competencia.   El 2 es indicador de producto y enfatiza también el elemento conceptual.   El 3 es indicador de proceso y enfatiza el elemento procedimental de la competencia.   El 4 es un indicador de producto y enfatiza el elemento actitudinal de la competencia.</p>

Cuadro 4.1. Criterios de exigencia para el diseño de situaciones didácticas por competencias (Cont.).

Criterio La situación didáctica:	Especificación	Ejemplo
8. Especifica formas cualitativas de evaluación.	Para evaluar competencias se utilizan formas cualitativas: el debate, el portafolio de evidencias, el proyecto, el mapa conceptual defendible frente al grupo, el collage, el friso y la dramatización entre otros.	Esta competencia se va a evaluar a través de un debate documentado
9. Especifica una herramienta de calificación.	En el enfoque por competencias sólo hay tres herramientas para calificar las formas cualitativas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• La lista de verificación.</li> <li>• La escala estimativa.</li> <li>• La rúbrica.</li> </ul>	Lista de verificación Criterio de logro 4/4 competencia lograda CL  1. Sustenta y argumenta su postura basado en la revisión de fuentes de información. 2. Domina el tema.
10. Se define un criterio de logro, para declarar la competencia lograda o en proceso.	Depende del tipo de herramienta de calificación que se diseñe para tal fin	3. Delega funciones al interior del equipo. 4. Se expresa con claridad y fluidez al exponer.

## EL DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS

El diseño de situaciones didácticas basado en el enfoque por competencias pone sobre la mesa y de manera transversa, las cinco competencias docentes genéricas:<sup>1</sup> académica, organizativa, didáctica,

<sup>1</sup> González, M. V. y T. R. González, *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba 2008.

comunicativa e integradora; un docente que pueda evidenciar dominio para la planeación y diseño de situaciones didácticas, cubriendo las especificaciones del enfoque por competencias, podrá declararse un maestro competente en toda la extensión del término.

La planeación didáctica se podría representar como un prisma que recibe elementos y componentes del entorno a través de sus aristas que reacomoda de manera perfecta, sistemática y organizada en una gama de colores definidos, regulados, controlables para hacer con ellos las más amplias y creativas combinaciones (diseños didácticos), sin perder la organización ni la regulación de los elementos. Parte de un contexto específico físicamente delimitado, un aquí y un ahora: el aula, pero a la vez diverso: el grupo, ese microcosmos que lo único que comparte y tiene en común es su maestra y la currícula oficial y nacional, por cierto.

Así que el arte de planear pensando en el contexto y la diversidad áulica es poder abarcar todas las aristas del prisma sin dejar fuera alguna, y proponer actividades (diseños didácticos) que lleguen y benefician a todos los que forman ese microcosmos. Diseños, incluyentes, para promover la convivencia, equitativos, atractivos, generadores de interés y necesidades, y además que aborden contenidos programáticos.

Hace más de cuatro décadas, Ausbel<sup>2</sup> ya diferenciaba el aprendizaje por recepción del aprendizaje por descubrimiento, el primero no lograba hacerse significativo pues el contenido se recibía acabado en su formato final, lo cual no garantiza que el niño lo extrapole a nuevas situaciones. En el aprendizaje por descubrimiento, en cambio, el niño debe reordenar la información, integrarla en una estructura cognoscitiva y, **si la necesita**, la volverá a organizar, resolverá su necesidad y podrá descubrir su relación con nuevos eventos.

Piaget<sup>3</sup> afirmaba categóricamente hace más de 30 años que la base para que el individuo evolucionara y se adaptara activamente a su entorno era un desequilibrio que se había de resolver; el desequilibrio genera una necesidad de responder con todos los recursos con que cuenta el niño y tiende a estabilizarse a través de procesos de asimilación y acomodación que éste va desarrollando a lo largo de su vida.

Diferentes autores coinciden en el hecho de que, si en el contexto áulico no existe una provocación, un desequilibrio o una necesidad que

<sup>2</sup> Citado por Juan de Val, *El desarrollo humano*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1994.

<sup>3</sup> Piaget J., *El niño y el Símbolo*, Morata Ed., México, 1978.

"enganche" al niño y tome su interés como rehén, éste no intentará desplegar sus recursos conceptuales, procedimentales o actitudinales aunque los tenga, por tanto, no desarrollará sus competencias, tal vez solamente "aprenda algo", "conozca algo más", "identifique las partes de" pero demostrar competencia en el estricto sentido de esta última, es poco probable.

Uno de los principales atributos de una planeación por competencias es que el diseño de situaciones didácticas debe ser generador de necesidades en el estudiante, una especie de "gancho" para que éste haga despliegue de dominios y pericias que ya posee, pero que requieren de ser enriquecidas, "pulidas", dicho en otra forma "quitarles lo silvestre", pues ningún chico viene en blanco como *tabula rassa*. Así, la primera pregunta que debe responder un docente bien intencionado y preocupado por sus dominios metodológicos es:

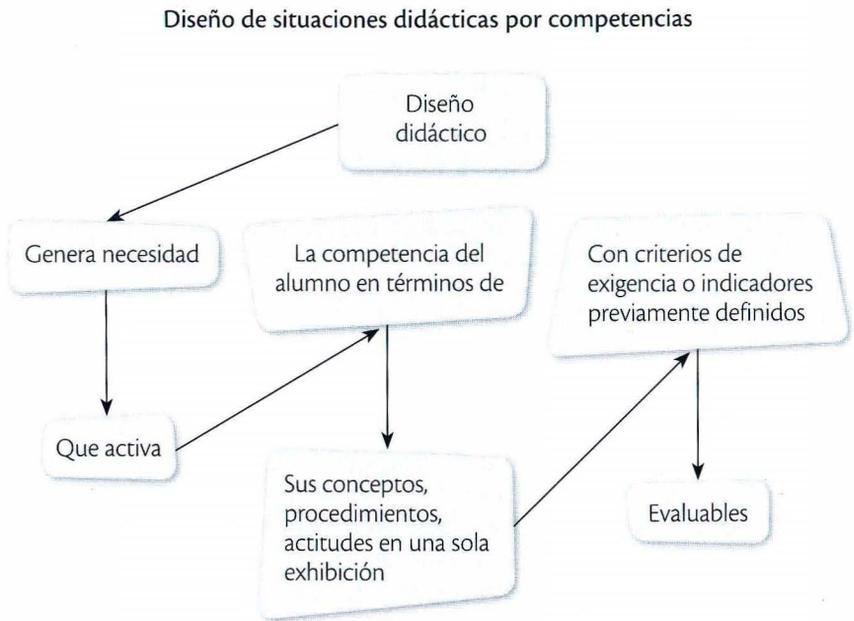
¿Mi clase genera necesidad  
en los alumnos?

Si la respuesta es **no**, se recomienda tratar de ponerse en el lugar de los alumnos, aquéllos desmotivados, indiferentes e indolentes en la clase, o aquellos que pasan la clase dando "lata" y tratando de llamar la atención, porque están cansados de esos tradicionales "apuntes", "resúmenes en plano" o "responde las preguntas leyendo el texto x"; ahora trate de imaginar algo más elaborado, para que ese alumno logre estar "enganchado", comprometido en una actividad fuera o dentro de la escuela que lo atrape y le permita resolver algunas de sus necesidades (afectivas, de pertenencia, de dominio curricular, de socialización, de comunicación, de "lucirse" por una vez frente al grupo). En ese momento, la planeación que ha quedado corta debe trasladarse del cuaderno al escenario, del pupitre al templete frente al grupo, del resumen, al proyecto.

La necesidad de resolver esa situación incómoda del *grupito boicoteador*, que le resta tiempo a la clase y que seguramente se asume como *misión imposible*, puede ver una salida el día que se cambien sus diseños didácticos pasivos por diseños en vivo, que generen interés, que seduzcan al alumno y al equipo, que le representen situaciones relevantes, en exhibiciones reales y con criterios de exigencia previamente

definidos, es decir, cuando trabaje por competencias, evidenciando las **competencias de tus alumnos**. Y por otro lado y al mismo tiempo, **mejore sus dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales** para trabajar con el perfil de egreso que le han encomendado promover, con grupos de niños y jóvenes; es decir, cuando incremente, diversifique y le de vida a **sus competencias docentes**.

Podríamos ejemplificar el diseño de situaciones didácticas por competencias con el diagrama que se muestra en la fig. 4.2.



**Figura 4.2.** Diagrama de la planeación y diseño de situaciones didácticas por competencias. Stuffdebean, D.L. y A.J. Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Paidós-Madrid, MEC, 1993.

## **NIVELES OPERATIVOS EN EL DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS**

Una clasificación de los niveles de operatividad que las situaciones didácticas, llamadas también diseños cualitativos o simplemente actividades, pueden presentar, es la siguiente:

- a) **Situación didáctica de nivel operativo 1.** Son actividades diseñadas para favorecer el manejo conceptual, información escrita que implica por ejemplo el seguimiento de indicaciones escritas, la revisión de textos para responder preguntas, las anotaciones que el maestro dicta, el subrayado de partes de un texto y su manejo posterior, actividades que no requieren una operatividad fuera de sus pupitres, el procedimiento para realizarlas es leer la instrucción y hacer en papel lo que se indica. Ejemplo de ellas son los ejercicios de un libro de texto, las actividades marcadas en la mayoría de las planeaciones de nuestros docentes en un alto porcentaje de instituciones de educación básica y media superior, cuando le dan al niño una "sopa de letras", un crucigrama con palabras representativas de un tema, cuando le piden que ilustre con recortes el escrito de un tema, que resuelva las operaciones matemáticas en su cuaderno, o los problemas que aparecen en el libro.
- b) **Situación didáctica de nivel operativo 2.** Estos diseños de situaciones didácticas tienen como principal característica que se realizan generalmente fuera del pupitre, requieren del trabajo colaborativo, generan productos definidos con antelación y, por lo general, no se agotan en una sola sesión; en su procedimiento se distinguen fácilmente tres fases: el **inicio**, el **desarrollo** y el **cierre**.

El inicio es la etapa en que se forman equipos, los integrantes se organizan, se delegan tareas a cada miembro, se diseña un plan de trabajo, se enteran de los criterios de exigencia con los que se evaluará su producción, se les dan las instrucciones de lo que se les está invitando a desarrollar, y se les ofrecen las diferentes fuentes de información a las que pueden acudir, una de ellas el libro de texto pero pueden elegir más. Al conjunto de fuentes diversas de información se les llama en este enfoque "insumos"; los insumos son precisamente los recursos informativos, documentales, bibliográficos o de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) que se ponen a disposición de los equipos.

El desarrollo se refiere a una segunda etapa donde los equipos están generando su propio conocimiento, están produciendo, con sus diferencias individuales y colectivas, las tareas asignadas para llevar el producto y la solución de la necesidad planteada al inicio a buen término, en esta misma etapa, ellos preparan y deciden la forma en que presentarán al grupo sus productos, resultados, conclusiones, apegándose a los indicadores que se les entregaron al inicio para la evaluación. Incluso en esta fase el equipo ensaya su presentación o ejecución que harán frente al grupo en un sola exhibición, con criterios de exigencia previamente definidos como lo marca el concepto operativo de la competencia.

Representativos de este nivel son los diseños o formas cualitativas como:

- Portafolio
- Mapa mental
- Mapa conceptual
- Friso
- Cartel, *collage*
- Exposición oral
- Diario
- Debate
- Método de casos
- Solución de problemas
- Proyecto
- Diario circulante
- Dramatización
- Producciones plásticas

Los cuales se van a desarrollar ampliamente en el bloque 4 definiendo su estructura, metodología, ventajas y desventajas.

- c) **Situación didáctica de nivel operativo 3.** Estas actividades representan, por su estructura y metodología, las implicaciones del enfoque por competencias, especialmente de las competencias para la vida. La planeación y el diseño de situaciones didácticas de este nivel requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal evidenciables por parte de los docentes, requieren también de la participación colaborativa de los alumnos y, en su oportunidad, de los padres de familia; nos referimos a los proyectos transversales a la currícula, que comprometen en sus fases de diseño, desarrollo y cierre a más de un docente y más de una asignatura.

Un proyecto, por sus características, metodología y estructura didáctica tiene la posibilidad de acercar al estudiante a situaciones lo más cercanas a la vida real, al contexto cotidiano que tarde o temprano tendrá que enfrentar en su vida adulta. Cuando se diseña un proyecto como situación didáctica, se puede garantizar en cierta medida que toda circunstancia, dificultad, barrera, inconveniente, mal entendido, actitudes de los integrantes, limitaciones de recursos, van a resultar una experiencia de aprendizaje lo más cercana a las situaciones de la vida real, de ahí su valor educativo. La temática, los conceptos y la información requerida para su desarrollo son solamente una parte del mismo, una tercera parte, la conceptual, las otras dos terceras partes se distribuyen equitativamente entre los procedimientos y las actitudes; las tres conforman la competencia.

Los proyectos vinculan la teoría con la práctica y se basan en el aprendizaje a partir de la acción; el pensamiento de varios teóricos de la educación confluye en esta afirmación. J. Dewey (1896), liberal que

defendía el principio de "Democracia es libertad"<sup>4</sup>, estructuró para su escuela "un modo de actividad por parte del niño que reproduce un tipo de trabajo realizado en la vida social, o paralelo a él"<sup>5</sup>. J. Piaget (1978) establece que a través de la experiencia directa y la acción del niño sobre los objetos concretos en un inicio, y sobre los conceptos abstractos y formales en etapas posteriores, se va construyendo el conocimiento haciéndolo evolucionar. Llega a la misma esquina de convergencia L. Vigotsky (1983)<sup>6</sup> al afirmar que el aprendizaje, como todos los procesos psicológicos superiores, está mediado socialmente, históricamente determinado y surge de la actividad práctica y colaborativa. El proyecto transversal recupera con fidelidad estas premisas.

La metodología de un proyecto de nivel 3 es compleja, incluye por lo menos los siguientes pasos:<sup>7</sup>

- Identificación de propósitos.
- Elaboración del plan de acción.
- Elección de medios para presentar los productos y conclusiones.
- Ejecución del plan.
- Cierre y comunicación.

El cuadro 4.2 presenta los diseños didácticos por nivel.

**Cuadro 4.2.** Los diseños didácticos por nivel.

<i>Diseño nivel 1</i>	<i>Diseño nivel 2</i>	<i>Diseño nivel 3</i>
Escribir apuntes y tomar notas dictadas durante la clase.	Portafolio Exposición oral.	Proyecto transversal.
Leer y comprender un texto, subrayando partes de él.	Mapa mental Proyecto.	Solución transversal de problemas.
Responder un cuestionario.	Mapa conceptual Dramatización.	Estudio transversal de caso.
Hacer un mapa conceptual y entregarlo al maestro.	Friso Producciones plásticas.	Debate multidisciplinario.
Hacer una monografía sobre un tema para entregar al maestro.	Cartel/ <i>collage</i> .	

<sup>4</sup>Wirth, A.G., *John Dewey as educator*, Wiley, Nueva York 1996.

<sup>5</sup>*Ibidem*.

<sup>6</sup>Vigotsky L., *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1983.

<sup>7</sup>Frade L., *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. Inteligencia educativa, México, 2008. p. 228.

## INSUMOS PARA LA PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS

Es necesario establecer que la planeación, como proceso, requiere de insumos para que se inicie, para que se desarrolle, por ello, y con afanes explicativos, se enfatiza como uno de los principales insumos para planear y diseñar situaciones didácticas acordes con las reformas curriculares basadas en competencias.

### Vinculación metodológica: plan y programa/diseño didáctico/evaluación

En el enfoque por competencias, debe asegurarse el vínculo metodológico entre el programa, el diseño didáctico y la evaluación, una estricta congruencia entre estos tres componentes garantiza un actuar docente sistemático y autorregulado (véase fig. 4.3).

Como premisa básica surge la apropiación y el dominio de los elementos del plan de estudios vigente, de su perfil de egreso, del programa de asignatura, sus propósitos y competencias disciplinares aunadas a la expertez temática y de contenidos del docente por un lado. Un segundo componente es el dominio de estrategias didácticas variadas,

#### Insumos docentes para la planeación por competencias

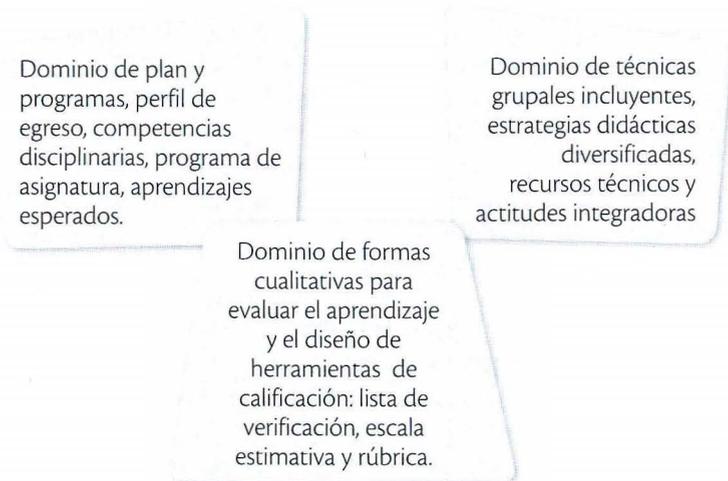


Figura 4.3. Componentes metodológicos de la planeación por competencias.

ese arsenal deseable en cada profesor y profesora, que responda a las mil y una modalidades y situaciones de necesidad educativa que se pueden presentar en el quehacer cotidiano. El tercer componente: la apropiación y el dominio de procedimientos cuali-cuantitativos para evaluar el aprendizaje, pensados desde el momento de la planeación y no al final de la situación, cuando ya se ejecutaron las actividades, como es común en la cotidianidad de nuestras escuelas.

Este proceso de vinculación metodológica para una planeación por competencias compromete la competencia docente, pues el maestro tendrá que hacer gala de sus dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales para lograrlo, a saber:

- Dominio docente conceptual. El profesor debe mostrar apropiación y manejo de elementos conceptuales, además de los contenidos temáticos de sus asignaturas y de las entidades curriculares como: los rasgos del perfil de egreso correspondiente al nivel educativo donde se desempeña, las competencias genéricas y específicas, las competencias disciplinares y los aprendizajes esperados de su plan de estudios, entre otras.
- Dominio docente procedimental. El educador debe contar con repertorios técnicos, procedimientos didácticos diversos, amplios, variados, e incluyentes, estrategias de enseñanza-aprendizaje diversificadas que den salida a cuanta necesidad educativa se presentara en su espacio escolar, por un lado, e integrar estos elementos con sus repertorios y pericias para utilizar con pertinencia procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para evaluar el aprendizaje. En el caso de la evaluación del aprendizaje por competencias, se enfatiza el dominio de formas cualitativas de evaluación y el diseño de herramientas cualitativas con base en indicadores.

## **FORMATO DE PLANEACIÓN Y SUS COMPONENTES METODOLÓGICOS**

El proceso de planeación y diseño de situaciones didácticas bajo un enfoque de competencias resulta amplio, diverso, heterogéneo en el ámbito educativo, sin embargo, en esta obra se pretende definir los elementos mínimos con los que debe contar, elementos que le dan el matiz de "trabajar por competencias", asegurando esa vinculación currículo-planeación-evaluación, independientemente del diseño del formato, pues ese punto queda a cargo, por lo general, de la institución

educativa. Hay elementos característicos del enfoque, los esenciales, los irrenunciables, que se listan a continuación.

### **Componentes básicos del formato de planeación y diseño de una situación didáctica**

1. Datos generales de la institución. Como todo formato institucional, nombre, claves, escudos, logos, datos del profesor, asignatura, grado, grupo, semestre, etcétera.
2. Competencia del perfil de egreso que se trabajará. En orden jerárquico: competencias genéricas o para la vida, con el propósito de asegurar que se está abonando a este perfil.
3. Competencia disciplinar por evidenciar. Su propósito es el de asegurar la vinculación metodológica de la currícula con la situación didáctica, su pertinencia y relevancia y respaldo pedagógico de la actividad planeada.
4. Segmento curricular (unidad, bloque, tema, subtema). Indica la parte del programa que se va a desarrollar en esa planeación.
5. Actividad (nombre atractivo). Este rubro pretende dar un nombre a la situación didáctica que invite, "enganche" y genere interés en el grupo escolar.
  - a) Propósito de la actividad (relacionado con la competencia y el contenido curricular). El propósito de la situación didáctica o actividad es la parte clave, la médula de la planeación: ¿para qué estoy proponiendo esto?, ¿qué pretendo lograr con los estudiantes? La respuesta debe dar razón de dos elementos básicos para evidenciar las competencias del perfil de egreso que se prometieron arriba y cumplir con el manejo temático que corresponde al bloque o segmento curricular.
  - b) Procedimiento. Los pasos a seguir, concretos y sencillos en términos de:
    - Inicio/Desarrollo/Cierre
6. Forma de evaluación (ensayo, mapa conceptual, debate, dramatización, caso, solución de problemas, exposición oral, friso, cartel, portafolio, diario).
7. Indicadores. Criterios de exigencia que describen en qué términos se pretende que el estudiante y su equipo van a evidenciar la(s) competencia(s) seleccionadas.

- a) De producto. Criterios de exigencia dirigidos a la producción final, a la exhibición única y a la defensa de lo alcanzado, los conceptos, los resultados y las conclusiones del equipo en una presentación o ejecución en vivo.
  - b) De proceso. Criterios esperados durante el proceso que, como equipo, que interactúa y moviliza procedimientos de búsqueda de información, de comunicación, y actitudes para la convivencia y colaboración deben ser evaluados como parte sustancial de las competencias además de los conceptuales que refleja el producto.
8. Herramienta de calificación. Diferentes de las formas de evaluación se diseñan para calificar a aquéllas; si se elige un debate o un proyecto como forma cualitativa de evaluación, se debe diseñar su correspondiente herramienta, éstas sólo pueden ser:
- a) Lista de verificación.
  - b) Escala estimativa.
  - c) Rúbrica.

Su diseño está definido por los indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales de las competencias por evidenciar que se han prometido.

9. Nivel de logro. Entendido como el criterio para declarar la competencia lograda (CL) o en proceso (EP) se redacta en términos de los indicadores cubiertos, y en niveles de calidad específicos mínimos para declarar la competencia lograda.
10. Observaciones y comentarios. Un breve espacio dedicado a notas y datos relevantes y significativos sobre el desempeño del equipo y/o los alumnos en individual.

### Actividad. Diseñemos un formato de planeación por competencias

1. En equipo de cuatro a seis compañeros diseña un formato de planeación que cumpla con los requerimientos básicos recién definidos. Considera elegir una asignatura, competencias del perfil de egreso, competencias disciplinarias, segmento curricular (bloque, tema, aprendizajes esperados), etc. Puedes tomar como ejemplo alguno de los formatos que se ofrecen en el anexo 1 de este bloque.
2. Preséntalo al colegiado en forma de exposición oral en 8-10 minutos considerando los indicadores de la siguiente lista de verificación.

#### Indicadores de Evaluación

<i>Diseñemos un formato de planeación Lista de verificación Nivel de logro 14 de 16 obligados 8 y 10 Indicadores</i>	SÍ	NO
1. Entrega en tiempo y forma su formato.		
2. El formato inicia con datos generales.		
3. Indica la competencia genérica a trabajar.		
4. Indica competencia disciplinar.		
5. Señala segmento temático.		
6. La actividad tiene nombre atractivo.		
7. Describe el propósito de la actividad.		
8. Indica procedimiento (inicio-desarrollo-cierre).		
9. Elige forma de evaluación.		
10. Diseña indicadores (de producto y de proceso).		
11. Diseña herramienta de calificación (lista de verificación, rúbrica, escala estimativa).		
12. Aporta ideas y soluciones a la tarea.		
13. Delega funciones.		

- |  |  |  |
|--|--|--|
| 14. Revisa documentos curriculares.                |  |  |
| 15. Muestra satisfacción frente al producto final. |  |  |
| 16. Cumple su función dentro del equipo.           |  |  |

### VERBOS OPERATIVOS PARA OBJETIVOS DE INSTRUCCIÓN DEL DOMINIO CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL

Dependiendo de las acepciones (distintos significados según el contexto) con el que se use, algunos verbos pueden aplicarse a más de un nivel.

<b>Conocimiento:</b> <i>Recordar información</i>	<b>Comprensión:</b> <i>Interpretar información poniéndola en sus propias palabras</i>	<b>Aplicación:</b> <i>Usar el conocimiento o la generalización en una nueva situación</i>
Organizar	Clasificar	Aplicar
Definir	Describir	Escoger
Duplicar	Discutir	Demostrar
Rotular	Explicar	Dramatizar
Enumerar	Expresar	Emplear
Identificar	Indicar	Ilustrar
Parear	Ubicar	Interpretar
Memorizar	Reconocer	Operar
Nombrar	Reportar	Preparar
Ordenar	Re-enunciar	Practicar
Reconocer	Revisar	Programar
Relacionar	Seleccionar	Esbozar
Recordar	Ordenar	Solucionar
Repetir	Decir	Utilizar
Reproducir	Traducir	

<b>Análisis:</b> <i>Dividir el conocimiento en partes y mostrar relaciones entre ellas</i>	<b>Síntesis:</b> <i>Juntar o unir partes o fragmentos de conocimiento para formar un todo y construir relaciones para situaciones nuevas</i>	<b>Evaluación:</b> <i>Hacer juicios con base en criterios dados</i>
Analizar Valorar Calcular Categorizar Comparar Contrastar Criticar Diagramar Diferenciar Discriminar Distinguir Examinar Experimentar Inventariar Cuestionar Examinar	Organizar Ensamblar Recopilar Componer Construir Crear Diseñar Formular Administrar Organizar Planear Preparar Proponer Trazar Sintetizar Redactar	Valorar Argumentar Evaluar Atacar Elegir Comparar Defender Estimar Evaluar Juzgar Predecir Calificar Otorgar puntaje Seleccionar Apoyar Valorar

### *Dominio afectivo/Actitudinal*

Aclama Acuerda, conviene Argumenta Asume Intenta Evita Reta	Colabora Defiende Está en desacuerdo Disputa Participa en Ayuda Está atento a	Se une a Ofrece Participa en Elogia Resiste Comparte Se ofrece como voluntario
---	---	--

Créditos:

1. *Determining the Intent of Learning Objectives*, Saskatchewan, Canadá.
2. *Observable Verbs for Cognitive Domain Instructional Objectives*, Universidad del Estado de Georgia, Estados Unidos.
3. *Observable Verbs for Affective Domain Instructional Objectives*, Universidad del Estado de Georgia, Estados Unidos.



## Bloque 5 La competencia docente y los trayectos formativos

*"Las mentes creativas son conocidas por ser capaces de sobrevivir a cualquier clase de mal entrenamiento."*

ANA FREUD

### **COMPETENCIAS DOCENTES Y TRAYECTO FORMATIVO**

La escuela del siglo XXI requiere de docentes competentes capaces de diseñar situaciones de aprendizaje acordes con las necesidades de los educandos de los nuevos tiempos. Ya no basta con el simple adiestramiento en el uso de técnicas y procedimientos para la enseñanza, hace falta ir al fondo del asunto y promover una verdadera transformación de la práctica docente, partiendo de las creencias y supuestos que subyacen en el hacer cotidiano de cada maestro en servicio o en formación.

El docente del siglo XXI debe estar plenamente convencido de la relevancia y trascendencia de cada uno de sus actos y proceder en su tarea, no como si se tratara de exigencias externas que debe cumplir, sino de un compromiso profesional de grandes dimensiones cuyos resultados tienen consecuencias directas o indirectas en el medio social en que el propio docente se desenvuelve.

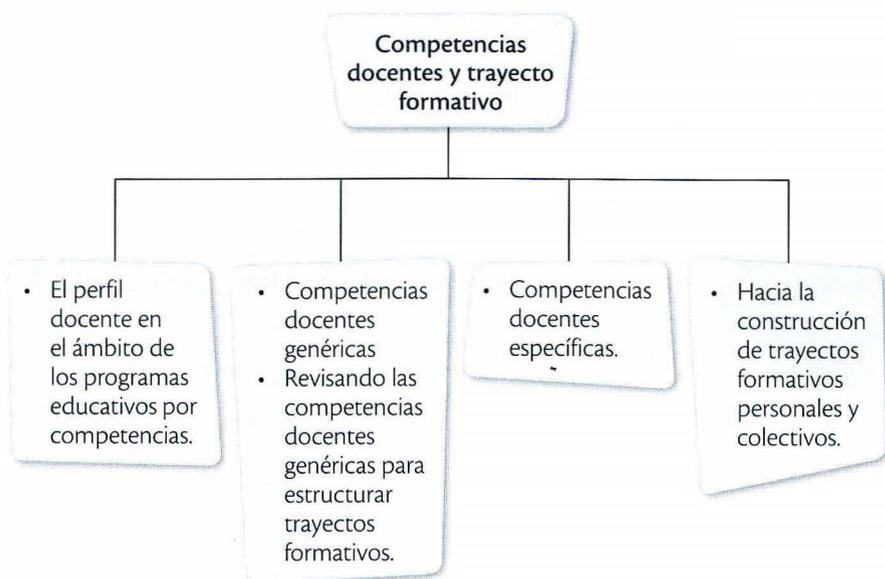


Figura 5.1. Mapa conceptual del bloque 5.

## EL PERFIL DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS POR COMPETENCIAS

Una primera afirmación, que debe quedar clara en el ámbito de la educación por competencias, es que no es posible desarrollar competencias en los alumnos si no se es un maestro competente. En este sentido, sería necesario que el docente fuera capaz de diseñar situaciones de aprendizaje para que sus estudiantes, a partir de necesidades, movilicen de manera integral sus recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para realizar con niveles de dominio pleno las actividades que demanda la satisfacción de dichas necesidades.

Ser un maestro competente no es una cuestión de buena intención o de simple voluntad, requiere de todo un proceso formativo que impacte en el nivel de las creencias a partir de la modificación de la concepción que se tiene de la educación. Proceso que es complejo, pero realizable, si se tiene la continuidad de un *trayecto formativo* que haga consciente el estado actual del hacer docente, identificando las áreas de mejora que permitirán la movilización hacia una práctica acorde con los requerimientos del enfoque por competencias.

Los elementos mínimos que deben ser considerados en este proceso formativo del docente competente son los siguientes:

**a) Dominio pleno del espectro teórico que subyace en el plan y programas vigentes.** La teoría es la luz que guía las acciones cotidianas de la práctica docente y, considerando que ésta es una actividad intencionada, el docente debe conocer la perspectiva teórica desde la cual se desarrolla su trabajo diario, pues ello le permitirá hacer valoraciones continuas sobre los resultados que obtiene y tomar decisiones oportunas a partir de los postulados de la teoría que orienta su práctica, además de establecer líneas de congruencia entre los propósitos perseguidos, las acciones realizadas para alcanzarlos y los productos obtenidos. Es importante dejar claro que el dominio del espectro teórico, del que se habla en este apartado, incluye no solamente el conocimiento de la teoría y sus principales postulados, sino también la metodología que se deriva de los mismos, así como de asumir el compromiso que implica su puesta en práctica.

**b) Conocimiento integral del educando.** Las circunstancias contextuales que rodean la práctica docente cambian constantemente por diversos factores que en ellos inciden, lo cual trae como consecuencia, entre otras cosas, que las personas también modifiquen sus concepciones sobre su entorno, sus formas de procesar la información que les ofrece el contexto, sus gustos e intereses, etc. De ahí la necesidad de conocer plenamente al sujeto que aprende, para diseñar situaciones de aprendizaje realmente significativas para él. Esto se logra partiendo de lo que conoce, de aquello a lo que le encuentra sentido y significado y que le es útil para resolver los conflictos propios de su edad y sus circunstancias específicas.

**c) Dominio de la naturaleza de los contenidos y de su función en el enfoque por competencias.** En los programas educativos por competencias, los contenidos son el mero pretexto para el desarrollo de competencias, es decir, la prioridad no es la adquisición, ni siquiera la construcción de los mismos, sino, además, la movilización de éstos como recursos para resolver una necesidad, con lo cual va implícito su dominio, pero a partir de situaciones contextualizadas, con una intencionalidad clara y una perspectiva integradora. El énfasis en la asimilación de contenidos, y el desconocimiento de la naturaleza de los mismos, trae por consecuencia que frecuentemente se dé un tratamiento didáctico conceptual a un contenido de tipo procedimental o actitudinal. Vemos, por ejemplo, casos en donde el alumnado define claramente los valores universales, pero sin evidencia de su interiorización en las actitudes que asume de manera cotidiana. Un docente competente debe tener dominio no solamente de la clasifi-

cación de los contenidos en grupos, sino conocer y poner en práctica la metodología más adecuada para su enseñanza y evaluación, y la forma como éstos se relacionan entre sí en un plan de estudios.

Los anteriores son los elementos formativos mínimos que permitirán una primera aproximación al perfil docente en el ámbito de los programas educativos por competencias. Sin embargo hace falta, además, trabajar de manera sistemática en la construcción de las competencias docentes genéricas y específicas, necesarias para poder afirmar que se es un docente competente. En el apartado siguiente se enlistan y explican con detalle cada una de ellas, lo cual permitirá al maestro hacer una revisión de las mismas para realizar una valoración orientada de su estado actual y, a la vez, detectar sus necesidades formativas para trabajar en ellas y avanzar en la construcción de sus propias competencias docentes.

## COMPETENCIAS DOCENTES GENÉRICAS

Son aquellas que caracterizan al profesor enfocado en la calidad, eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su gestión educativa; competencias de las que no hay duda de su pertinencia son:

- *Competencia académica.* Implica el dominio de su campo de ejercicio profesional, de sus *herramientas* de trabajo, de la *normatividad* que sustenta su entorno y de su desempeño: asimismo, requiere del tratamiento sistémico de las categorías: objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y de la *evaluación* como un importante control de este sistema, además del dominio de los *contenidos* propios de su *asignatura*.
- *Competencia organizativa.* Requiere del dominio de habilidades, actitudes y estrategias relacionadas con la *planificación*, *organización*, *ejecución y control* de las acciones académicas pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende; y visualizar de manera esquemática las acciones y tareas.
- *Competencia didáctica.* Es la concreción en la práctica educativa de los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen en el hacer docente cotidiano. Se formaliza a través de los repertorios procedimentales con que cada docente aborda contenidos y construye escenarios facilitadores para que los educandos tengan acceso al aprendizaje de manera significativa.

- *Competencia comunicativa*. Es necesaria para la expresión oral, escrita y para el desempeño asertivo. Concilia intereses y fomenta la expresión respetuosa de ideas, posturas, emociones e intereses en su grupo y entre el claustro de profesores.
- *Competencia integradora*. Es el manejo de los componentes personales y no personales del proceso grupal, de las actitudes flexibles hacia la diversidad y de la aceptación de las diferencias. Propicia la inclusión y no la exclusión, comprensión del proceso en su dimensión humana, y su valoración como un proceso multidireccional (relación alumno-profesor, colegas-directivos y de la comunidad escolar en general).

## **Revisión de las competencias genéricas para estructurar trayectos formativos**

### ***Implicaciones de la competencia académica***

Haber desarrollado la competencia académica implica que, ante una necesidad educativa, el docente muestre dominio de conceptos, procedimientos y actitudes en los ámbitos que tienen que ver básicamente con el campo de su ejercicio profesional. De manera específica, el docente debe revisar algunos aspectos como los siguientes:

**a)** Conocimientos del plan de estudios y de los rasgos del perfil de ingreso del nivel y/o modalidad en el que desempeña su labor. Este conocimiento debe ir acompañado del dominio metodológico, que implica la puesta en práctica del mismo y asumir plenamente el compromiso profesional y ético que requiere su ejecución.

**b)** Dominio de los campos o áreas curriculares como parte del plan de estudios de su nivel y/o modalidad, de la fundamentación pedagógica que subyace en los mismos, las relaciones transversales que existen en éstos, el abordaje metodológico y adoptar las actitudes necesarias en este rubro.

**c)** Diseño, uso pertinente e interpretación de las formas de evaluación, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, considerando que eso es lo que permite establecer control sobre el grado de avance en los procesos, a la vez que orienta la toma de decisiones oportunas y pertinentes para cada situación.

**d)** Tener los conocimientos suficientes de la pedagogía constructivista, y de otros enfoques pedagógicos que subyacen en la educa-

ción por competencias, así como de la metodología propia derivada de los postulados que componen las teorías, además de asumir con profesionalismo y óptimo nivel de compromiso la tarea de poner en práctica los conocimientos adquiridos, a fin de que se traduzcan en aprendizajes significativos para los educandos.

e) Tratamiento adecuado de los contenidos programáticos de su asignatura, y la relación que estos guardan entre sí para el desarrollo de las competencias disciplinares.

f) Interiorización de la normatividad institucional vigente, considerando que la práctica docente es una actividad que se realiza en el contexto de una institución en la que se debe hacer trabajo colegiado con otros colegas, quienes, juntos, contribuyen con su hacer cotidiano al logro de los objetivos educativos que demanda su tarea. Además, debe tomarse en cuenta que las reglas de operación que rigen a toda organización social, como es la escuela, son exigibles para todas las personas que forman parte de la misma; esto debido a que la institución educativa forma parte de un sistema que tiene, a su vez, sus propios fines, en cuya consecución contribuye, en parte, cada centro educativo.

g) Gestión de sus propias rutas de formación continua y actualización con base en sus necesidades. El desarrollo de la competencia académica implica estar consciente de las fortalezas y debilidades del propio hacer, para trabajar en la construcción de los conceptos, procedimientos y actitudes que permitan mejorar los resultados educativos, los cuales deben ser evidenciables en el desarrollo de las competencias del alumnado. Estas necesidades formativas pueden incluir, desde la simple consulta de información indispensable para clarificar algún proceso, hasta el cursar una carrera o adquirir un grado académico.

### **Implicaciones de la competencia organizativa**

Haber desarrollado esta competencia implica, básicamente, el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes para la planeación de situaciones de aprendizaje que consideren el manejo adecuado del tiempo, los recursos y demás elementos involucrados en la ejecución de acciones encaminadas a que el educando aprenda. Al igual que el resto de las competencias, ésta se evidencia en exhibiciones reales, en términos de criterios de calidad previamente definidos.

Algunos aspectos que deben considerarse para desarrollar la competencia organizativa son:

**a)** Sistematización de actividades. Dado que la práctica educativa es un conjunto de acciones intencionadas, no hay lugar para que la improvisación sea la regla, sino la excepción en circunstancias especiales. Cada una de las actividades que se plasmen en una planeación didáctica debe llevar el propósito de hacer pasar al sujeto de un estado de no saber al saber, de un no saber hacer al hacer, y de un no ser a ser; ésa es precisamente la función principal de un maestro competente, y que se logra solamente mediante acciones organizadas e intencionadas.

**b)** Participación colaborativa en la planeación de los proyectos institucionales. Si consideramos que la práctica docente no es una actividad aislada, ni autónoma, el docente, con una competencia organizativa desarrollada, tiene la capacidad de participar en el diseño y ejecución de proyectos institucionales que contemplen metas y acciones colegiadas, para mejorar la vida institucional y para elevar la calidad de los servicios educativos que presta la escuela. En dicha tarea, debe haber disposición de todos los integrantes del colectivo docente, debido a que las situaciones problemáticas que se resuelvan a través de esta vía benefician a todos de una u otra manera.

**c)** Planeación pertinente. Este aspecto se refiere a la sistematización de acciones y recursos que van a permitir el desplazamiento de una situación real a una situación esperada. Ya aplicado al proceso de enseñanza aprendizaje, implica la dosificación de contenidos en unidades de tiempo con base en el programa y su respectivo perfil de egreso.

**d)** Optimización de tiempos y recursos. Un docente que ha desarrollado la competencia organizativa, es capaz de hacer las adecuaciones necesarias para lograr los propósitos planteados con anticipación, a través de diversos medios, de manera que ni el tiempo ni los recursos son un obstáculo. Éstos se optimizan de manera que se logren las metas esperadas en tiempo y forma.

**e)** Manejo de agendas y otras formas de organización de tiempos y espacios. Las actividades que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje son de carácter intencionado y sistemático, por ello, requieren que el docente recurra a formas de organización de los tiempos y los espacios, de manera tal que no haya obstáculos en el logro de los resultados esperados.

**f)** Planeación de visitas guiadas y participaciones interescolares. En este esquema de cosas, el docente que ha desarrollado la competencia organizativa debe prever situaciones de aprendizajes diversas que no necesariamente sean llevadas a cabo en el aula o en la escuela, sino también aquellas que impliquen salidas del plantel o intercambio con otras escuelas; oportunidades éstas que permiten abarcar ámbi-

tos de acción y apropiación de contenidos que involucren diversas disciplinas.

### ***Implicaciones de la competencia didáctica***

Ser competente en este aspecto implica ser capaz de crear las situaciones idóneas para que se dé el aprendizaje en los educandos. La competencia didáctica es la concreción del hecho educativo a través de la acción contextualizada, que contempla básicamente las interacciones entre el sujeto que aprende; el objeto de aprendizaje y el docente mediador. En el enfoque por competencias, este proceso se da por medio de la creación de escenarios generadores de necesidades de aprendizaje, con la intención de que el educando movilice sus recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolverlas, con criterios de exigencia evidenciables e indicadores de calidad previamente definidos. La competencia didáctica involucra aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos que encuentran en la didáctica su brazo ejecutor.

Algunos elementos fundamentales a tomar en cuenta para el desarrollo de la competencia didáctica son:

- a) Tener los conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar y ejecutar situaciones de aprendizaje pertinentes, que consideren elementos del plan y programa, rasgos del perfil de egreso, metodologías acordes con el enfoque vigente, movilización de recursos y formas e instrumentos para la evaluación de los niveles de logro, de manera tal que las acciones sistematizadas e intencionadas permitan a los sujetos avanzar en el desarrollo de las competencias que se espera construya.
- b) Crear escenarios facilitadores, con las condiciones óptimas que permitan que los educandos en formación desarrollen sus competencias.
- c) Poseer la capacidad creativa para el diseño de material didáctico y operar los procedimientos pertinentes como elementos coadyuvantes para el logro de aprendizajes significativos.
- d) Contar con un repertorio amplio de juegos y técnicas lúdicas, mediante las cuales se acceda al desarrollo de competencias, partiendo de la lógica de que el juego es un elemento altamente potenciador de las capacidades de las personas y que tiene sus raíces en la propia naturaleza de los individuos.

- e) Diseñar modelos diversificados de aula, de manera que se atienda la heterogeneidad del grupo, enfocando las tareas hacia la construcción social del conocimiento.

### **Implicaciones de la competencia comunicativa**

El desarrollo de esta competencia docente genérica es fundamental en la profesión del educador, debido a que, mediante el recurso de la comunicación, se establecen relaciones asertivas entre el docente y sus alumnos y de los mismos educandos entre sí. La competencia comunicativa permite, entre otras cosas, la mediación en los conflictos en aras de su resolución, así como la expresión libre de ideas, de manera tal que los alumnos desarrollen a su vez sus propias competencias.

Los aspectos a considerar para la construcción de la competencia comunicativa en los docentes son:

**a)** Establecer vías suficientes y diversas para que se dé la comunicación asertiva en el grupo escolar, ya sea entre los alumnos y el maestro o de los propios alumnos entre sí.

**b)** Considerar que hay diversos códigos de expresión que favorecen la comunicación, en el marco de la heterogeneidad que caracteriza a los grupos escolares. El docente debe tener desarrollada la capacidad para comunicarse con los alumnos a través de distintos códigos y, a la vez, tomar en cuenta que los alumnos pueden expresar también sus ideas o emociones por las mismas diversas vías.

**c)** Mediar en los conflictos que surjan en el grupo, a través de la comunicación asertiva. El conflicto es parte inherente a la naturaleza humana, y la escuela, vista como un microcosmos de la sociedad, no es ajena a los mismos. De ahí que el docente deba ser la figura que concilie frente al conflicto por medio de la observancia de las reglas convencionales que rigen la convivencia cotidiana, en la institución en general, y en su grupo en particular.

**d)** Retroalimentar la información para asegurarse que los destinatarios de las indicaciones dadas por el docente hayan sido captadas e interpretadas por los alumnos en el mismo sentido y con el mismo significado que él quiso comunicar.

**e)** Evitar las agendas ocultas en la comunidad escolar, tanto de los propios docentes entre sí, como entre los alumnos, o bien entre los alumnos con sus maestros y viceversa, ya que es frecuente que, ante la falta de desarrollo de la competencia comunicativa, se establezcan

simulaciones o doble sentido en las expresiones en donde se aparenta una actitud o un mensaje, pero son otras las intenciones y que no se hacen explícitas.

f) Promover el flujo de la información, como insumo para que los alumnos desarrollen sus propios criterios a partir de la selección, análisis y procesamiento de las ideas expuestas a través de distintos medios.

g) Enriquecer las competencias comunicativas de los alumnos. Ésta es, tal vez, la consecuencia más relevante de la competencia comunicativa docente: para que los alumnos desarrollen sus propias competencias comunicativas, el docente debe tener desarrolladas las propias.

### ***Implicaciones de la competencia integradora***

Esta competencia consiste esencialmente en tener dominio pleno de los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan trabajar con criterios incluyentes hacia la diversidad, reconociendo y aceptando las diferencias, y trabajar con ética y profesionalismo en aras de la plena integración de los sujetos al grupo escolar; independientemente de sus condiciones físicas, sociales, económicas o culturales.

El desarrollo de la competencia integradora implica, entre otras cosas:

- a) Integrar al grupo y a la comunidad escolar a los alumnos con necesidades educativas especiales, estén o no asociadas a una discapacidad.
- b) Tener la capacidad docente para diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares, a fin de asegurar que todos los educandos del grupo escolar accedan al desarrollo de sus propias competencias por las vías más propicias para cada uno de ellos.
- c) Atender racionalmente la diversidad áulica, poniendo en práctica el principio de la equidad.
- d) Desarrollar prácticas docentes incluyentes, de manera que se garantice que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender, independientemente de sus circunstancias personales.
- e) Atender los principios de acceso, permanencia, pertenencia, apego escolar y corresponsabilidad establecidos por la UNESCO y que son, a la vez, derechos de los educandos que, por esa

misma naturaleza, obligan a las instituciones educativas no sólo a respetarlos, sino también a promoverlos de manera cotidiana.

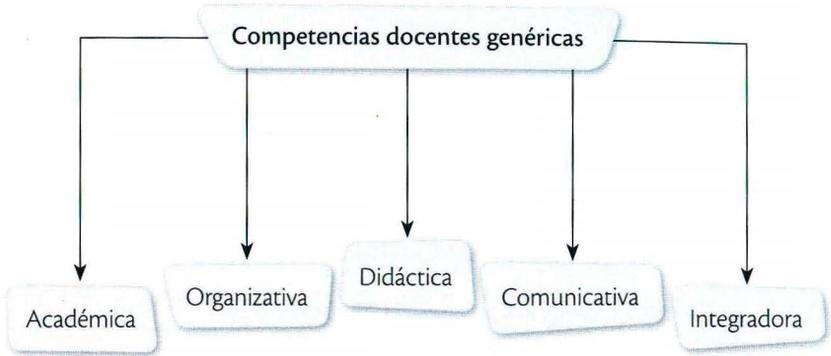


Fig. 5.1. Competencias docentes genéricas.

La construcción y apropiación de estas competencias resulta, hoy día, un imperativo si se aspira a una labor educativa con calidad, comprometida con procesos de gestión académica productivos y en condiciones democráticas.

Los tiempos actuales exigen que la labor del profesor se caracterice por niveles de competencia y desempeño en correspondencia con las múltiples situaciones propias del contexto, por ello, se coincide con el criterio de Perrenoud, el cual considera que las competencias genéricas se enriquecen con la formación y desarrollo de otras más específicas.

## COMPETENCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres y madres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la formación continua.

**Actividad 1.** Con base en el esquema de las competencias genéricas, enlista las que posees y asígnale un valor en escala del 1 a 10. Intercambia impresiones y comentarios al interior del equipo.

**Cuadro 5.2.** Competencias docentes específicas.

<i>Competencia</i>	<i>Grado en que la poseo Escala 1 a 10</i>
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	
2. Gestionar y registrar la progresión de los aprendizajes.	
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación (evaluación).	
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.	
5. Trabajar en equipo.	
6. Participar en la gestión de la escuela.	
7. Informar e implicar a los padres y madres.	
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	
10. Organizar la formación continua	

## **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTOS FORMATIVOS PERSONALES Y COLECTIVOS**

Para transitar hacia una práctica educativa basada y orientada en el enfoque por competencias, es condición necesaria que cada docente se haga consciente del estado actual que guarda su práctica, identificando la metodología que utiliza en su hacer cotidiano, explicitando los grandes momentos que hay en ella, las acciones que realiza y la ma-

nera en cómo éstas se interrelacionan entre sí. Si este procedimiento se hace de manera cotidiana, por medio de algunos recursos básicos que permitan la reconstrucción de la práctica docente, como puede ser el diario del profesor, el registro, el portafolio de evidencias, los formatos de planeación, los cuadernos de los alumnos etc., y luego se realiza un análisis de lo que se hace de manera sistemática, es fácil develar la metodología, identificar cuál es el criterio que norma esas acciones y la lógica que se sigue en el trabajo docente cotidiano.

Una vez identificados los elementos metodológicos de la práctica docente actual, éstos se confrontan con los componentes de una práctica ideal para identificar áreas de mejora, que pueden ser desarrolladas mediante la construcción individual, o bien a través del trabajo colegiado, con o sin ayuda de expertos.

El siguiente cuadro puede ayudar a organizar este proceso:

**Cuadro 5.3.** Análisis individual de la práctica docente.

<i>Práctica actual</i>	<i>Práctica ideal</i>	<i>Identificación de áreas de mejora</i>
<p>Describir las acciones que se realizan de manera cotidiana en la práctica docente. Pueden ser categorizadas en momentos, por ejemplo: el pase de lista, las indicaciones para orientar la atención o el preguntar sobre el material de trabajo pueden entrar en la categoría de "normalización"; las indicaciones sobre lo que se va a hacer en la clase pueden nombrarse como "encuadre", etcétera.</p>	<p>Aquí se enlistan los elementos que deben existir en una práctica para que se logren aprendizajes significativos en los alumnos. Esta columna se llena a través de lluvia de ideas surgidas de la experiencia de cada docente y/o por medio de la información obtenida de fuentes de consulta confiables.</p>	<p>Cada docente hace una confrontación entre los elementos de su propia práctica, luego los confronta con los de la práctica ideal para identificar sus carencias o debilidades y convertirlas en áreas de mejora de su hacer docente cotidiano.</p>

Una primera conclusión de este primer acercamiento a la construcción de un trayecto formativo es la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué acciones de mi práctica realizo bien y, por tanto, debo conservar? ¿Qué acciones de mi práctica debo mejorar? ¿Qué aspectos de mi práctica educativa están ausentes y, por tanto, requiero de trabajar en ellos? Las respuestas pueden organizarse en un cuadro de tres columnas como el cuadro 5.4 que presentamos a continuación:

Cuadro 5.4

<i>¿Qué acciones de mi práctica realizo bien?</i>	<i>¿Qué acciones de mi práctica debo mejorar?</i>	<i>¿Qué aspectos están ausentes de mi práctica educativa?</i>

### **IDENTIFICACIÓN DE LAS ÁREAS DE MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE A TRAVÉS DE LA REVISIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS**

Otra vía sencilla y práctica para el diseño de trayectos formativos de los colectivos docentes, resulta de la revisión de las cinco competencias docentes genéricas que se presentan en apartados anteriores. En este caso, a partir del listado de los componentes de cada una de las competencias, cada docente identifica aquellos que le hace falta fortalecer o construir; luego, se hace un ejercicio de análisis para determinar cuáles de los elementos, que deben construirse o fortalecerse, pueden realizarse por el propio docente mediante la consulta de fuentes de información o por el intercambio con otros colegas en el trabajo colegiado interno de la institución.

Es importante que ese trayecto se realice acompañado de un cronograma, para determinar plazos y fechas de realización a fin de que sea realmente efectivo y no quede sólo en la mera intención. Segura-

mente, entre los aspectos de mejora habrá temáticas que requieran del acompañamiento o asesoría de expertos por el alto nivel de especialización que se manejen. En estos casos también será necesario hacer explícito ese requerimiento, de manera que pueda buscarse la ayuda pedagógica a tiempo, a fin de eficientar los servicios educativos que presta la institución.

A continuación se presentan las cinco competencias docentes genéricas, con sus respectivos elementos constitutivos, para que puedan identificarse aquellas áreas de mejora de la práctica docente. El procedimiento en este caso es anotar, en la primera columna, el porcentaje de dominio que a juicio personal tiene cada uno de los aspectos enunciados. En la segunda columna, se seleccionan las áreas de mejora que pueden ser construidas como un esfuerzo personal o de manera colegiada por el colectivo docente. Entrarían en esta fase los rubros en los cuales el docente detecta el más bajo nivel de dominio; puede ser uno o varios. Finalmente, en la tercera columna, se seleccionan aquellos aspectos que requieren de acompañamiento externo porque se trata de cuestiones más especializadas.

**Cuadro 5.5.** Trayecto formativo: Competencia académica.

<i>Competencia académica</i>	<i>Porcentaje de dominio</i>	<i>Se resuelve personalmente o en colegiado</i>	<i>Se requiere de acompañamiento externo</i>
Dominio del plan de estudios y perfil de egreso del nivel en que se trabaja.			
Conocimiento de los campos o áreas curriculares.			
Diseño y aplicación de formas de evaluación cuantitativas y cualitativas.			
Postulados y metodología de la pedagogía constructivista.			

Cuadro 5.5. Trayecto formativo: Competencia académica (Cont.).

Conocimiento y aplicación de los enfoques pedagógicos y educativos diversos.			
Tipología y abordaje adecuado de contenidos programáticos.			
Normatividad institucional.			
Formación continua y actualización.			

Cuadro 5.6. Trayecto formativo: Competencia organizativa.

<i>Competencia organizativa</i>	<i>Porcentaje de dominio</i>	<i>Se resuelve personalmente o en colegiado</i>	<i>Se requiere de acompañamiento externo</i>
Sistematización de actividades.			
Planeación colaborativa de un proyecto institucional.			
Planeación pertinente.			
Optimización de tiempos y recursos.			
Manejo de agendas y otras formas de organización en tiempos y espacios.			
Planeación de visitas guiadas y participaciones interescolares.			

Cuadro 5.7. Trayecto formativo: Competencia didáctica.

<i>Competencia didáctica</i>	<i>Porcentaje de dominio</i>	<i>Se resuelve personalmente o en colegiado</i>	<i>Se requiere de acompañamiento externo</i>
Diseño de situaciones de aprendizaje pertinentes.			
Escenarios facilitadores.			
Materiales y técnicas didácticas.			
Juegos y técnicas lúdicas.			
Modelos diversificados en el aula.			

Cuadro 5.8. Trayecto formativo: Competencia comunicativa.

<i>Competencia comunicativa</i>	<i>Porcentaje de dominio</i>	<i>Se resuelve personalmente o en colegiado</i>	<i>Se requiere de acompañamiento externo</i>
Establecer vías para la comunicación grupal.			
Expresión en diversos códigos (alfa-numéricos).			
Conciliación frente al conflicto.			
Seguimiento de instrucciones.			
Evitar las agendas ocultas en la comunidad escolar.			
Promover el flujo de información			
Enriquecimiento de las competencias comunicativas de sus estudiantes			

Cuadro 5.9. Trayecto formativo: Competencia integradora.

<i>Competencia integradora</i>	<i>Porcentaje de dominio</i>	<i>Se resuelve personalmente o en colegiado</i>	<i>Se requiere de acompañamiento externo</i>
Integrar alumnos con NEE.			
Incluir y diseñar adecuaciones curriculares.			
Atender racionalmente a la diversidad áulica.			
Desarrollar prácticas incluyentes.			
Atender los principios de acceso, permanencia, pertenencia, apego escolar y corresponsabilidad.			

Con el análisis anterior se tienen ya elementos para establecer un trayecto formativo sólido, que debe tener como uno de sus pilares principales el convencimiento del docente de que debe cambiar algunos aspectos de su práctica docente, esto con la intención de lograr una mejoría en los resultados, como consecuencia de las acciones intencionadas que forman su práctica docente. El paso siguiente sería hacer una planeación de las acciones, tiempos, recursos y formas de llevar a cabo ese proceso de mejora, que tiene como objetivo avanzar en su propia formación como maestro competente.

Ese plan se realiza de manera personal y colegiada de acuerdo con las necesidades formativas individuales o colectivas. El formato sugerido es simple, una propuesta es la siguiente:

## TRAYECTO FORMATIVO DE LA ESCUELA

Nombre \_\_\_\_\_

Ciclo escolar \_\_\_\_\_

<i>Acciones a realizar</i>	<i>Fecha de realización</i>	<i>Recursos necesarios</i>	<i>Metodología de trabajo</i>	<i>Personas involucradas</i>

A continuación se explica, de manera más específica, el contenido de cada una de las columnas:

**Acciones a realizar.** Se hace el listado de todas aquellas acciones que deben llevarse a cabo para resolver las necesidades de formación detectadas a partir de los análisis del cuadro comparativo donde se confrontó la práctica real con la idea, y de los elementos que componen las competencias genéricas. Por ejemplo, si una de las necesidades detectadas fue un bajo dominio del plan y programas de estudios y de los rasgos del perfil de egreso, la acción a realizar sería: estudiar de manera sistemática el plan de estudios y los rasgos del perfil de egreso y discutirlo en reunión de Consejo Técnico. Con lo cual se podrían definir las acciones a realizar que se anotarían en esa primera columna del trayecto formativo.

**Fecha de realización.** En un trayecto formativo, las acciones a realizar no se llevan a cabo en una fecha específica, más bien abarcan periodos variables de tiempo, dependiendo de la complejidad y profundidad de las necesidades a resolver. Es conveniente establecer en esta columna la periodicidad con que se llevarán a cabo las acciones de la columna anterior, y el tiempo que llevaría desarrollarlas.

**Recursos necesarios.** Éstos pueden ser documentos de consulta, ya sea bibliográficos o electrónicos, o bien otro tipo de recurso adicionales que deben preverse como insumos de trabajo cuando se lleven a cabo las acciones programadas.

**Metodología de trabajo.** En este rubro se define la forma cómo se va a trabajar, puede ser por academias, en el pleno del colegiado, por grado, semestre o cualquier otra manera o técnica a operar.

**Personas involucradas.** Aquí se especifica, de manera prioritaria, quién o quiénes serán los responsables de los trabajos a realizar, pueden ser docentes del mismo colectivo o bien expertos que van a dar acompañamiento al proceso formativo.

Como puede apreciarse, tener desarrolladas las competencias docentes implica algo más que la simple capacitación o adiestramiento en el uso de técnicas didácticas, o el conocimiento de enfoques pedagógicos, es necesario todo un proceso formativo que lleva tiempo y requiere de trabajar en equipo; más aún, la labor docente cobra mayor relevancia si se considera que su concreción se da en el marco de una institución educativa.



Anexos

## ANEXO I

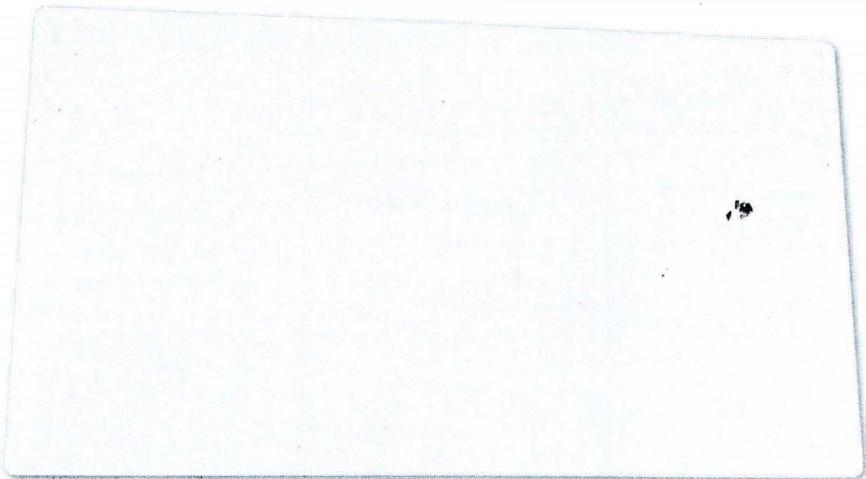
**iLotería!**

Busca a la persona que tenga la característica que está escrita en el cuadro y pídele que te firme, cuando hayas llenado los nuevos casilleros grita ¡Lotería!

Domina metodología de la evaluación cualitativa.	Ha cursado uno o más diplomados.	Es una persona muy sociable.
Tiene dos hijos.	Es soltera (o).	Conoce y aplica el enfoque por competencias.
Tiene estudios de posgrado.	Es menor de 30 años.	Es abierto frente a los cambios e innovaciones.

**Actividad:****Midiendo la disposición al cambio**

	<i>Indicadores</i>	<i>1 a 5</i>
A	Soy promotor y partidario de los cambios.	
B	Si bien no soy quien promueve los cambios, por lo regular no me opongo a ellos de manera sistemática.	
C	Estoy convencido de que al cambiar el contexto y las circunstancias debo cambiar mis concepciones.	
D	Reflexionar en qué medida cambiar el contexto y las circunstancias debo cambiar también mis concepciones.	
E	Una de mis características es el pensamiento flexible y divergente.	



¡Tienes 20 segundos para dibujar una casa!

## Construyendo el concepto de competencia

Premisa	Acotación	SÍ	NO
Saber algo	Un idioma, leer y escribir, cocinar, pintar.		
Querer saber algo	Tocar guitarra, bordar, componer carros, multiplicar.		
Hacer algo	Inglés, historia de México, matemáticas, tocar piano, redacción.		
Enseñar algo	Mi asignatura, un oficio, la lecto-escritura, cocina.		
Aprender algo	Inglés, guitarra, redacción matemáticas.		
Hacer algo "bien"	Pintar, leer, escribir, cocinar hablar francés.		
Resolver "bien" una necesidad	Cantar las canciones que te pide el público. Cocinar con \$20. Conseguir un empleo, buscar un atajo para llegar.		

Mi concepto de competencia:

---



---



---



---



---



---

Escribe tu concepto de Competencia.

**Diseñando Trayectos formativos****De la práctica real a la práctica ideal**

<i>¿Qué acciones de mi práctica realizo bien?</i>	<i>¿Qué acciones de mi práctica debo mejorar?</i>	<i>¿Qué aspectos están ausentes de mi práctica educativa?</i>

## ANEXO 2: UN EJEMPLO

SITUACIÓN DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
Segmento curricular

<i>Asignatura:</i> Matemáticas 1	<i>Tema:</i> Transformaciones	<i>Eje:</i> forma, espacio y medida
<i>Bloque 1:</i> Apartado 5	<i>Subtema:</i> Movimientos en el plano	

## SIMEGALETRÍA

**Rasgos del perfil de egreso**

- a) Argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formula preguntas, emite juicios.
- b) Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, sabe trabajar en equipo, reconoce, respeta y aprecia la diversidad y capacidades en los otros y emprende y se esfuerza por lograr equipos personales y colectivos.
- c) Reconocer y promover diversas manifestaciones del arte.

**Competencia disciplinar**

- a) Argumentación.
- c) Resolución de problemas.
- b) Manejo de técnicas.

**Propósito:** Que los alumnos en binas sean capaces de construir figuras simétricas respecto de un eje dentro o fuera de un cuerpo, utilizando cualquier técnica que ellos elijan. Que identifiquen cuáles son las propiedades de la figura original que se conservan. Que argumenten por qué sus dibujos, figuras o presentaciones son simétricas y que expongan en una galería sus trabajos ante la comunidad.

**Tiempo de duración:** 5 sesiones

### Procedimiento

#### Inicio

El maestro dará las siguientes consignas:

1. Organizarse en binas.
2. Investigar qué es simetría axial o qué son los ejes de simetría.
3. Construir con una técnica artística que ellos elijan, una figura o cuerpo que sea simétrico.
4. Argumentar por qué su figura o cuerpo es simétrico.
5. Presentar su producto en una galería.
6. Entregar lista de verificación a cada bina para que conozcan los rasgos que serán considerados para su evaluación.

#### Desarrollo

Las binas:

1. Investigan sobre el tema y elaboran fichas de investigación.
2. Discuten las propiedades necesarias para que una figura o cuerpo sea simétrico. Con el propósito de tomar decisiones sobre la construcción que harán.
3. Razonan y analizan para elegir las técnicas artísticas apropiadas para su representatividad de la simetría axial en figuras o cuerpos.
4. Después de reconocer, respetar y apreciar las capacidades de su compañero, construyen junto con el otro, la figura o cuerpo.

En grupo:

5. Toman la decisión con las otras binas sobre el lugar donde se exhibirán los trabajos terminados.
6. Delegan responsabilidades para montar la galería.

#### Cierre

1. El producto de las actividades se presentará en una galería de arte.
2. Ante el público asistente, los expositores argumentarán las propiedades que necesita un cuerpo para ser simétrico y su aplicación.
3. Valorarán, reconocerán y apreciarán la diversidad y capacidades sobre las diversas manifestaciones del arte creadas por las otras binas.
4. Serán evaluados con una lista de verificación.

Evaluación	
Formas de evaluación	Herramientas de calificación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figura o cuerpo (simétrico).</li> <li>• Ficha de investigación sobre simetría, propiedades y técnica.</li> <li>• Exposición.</li> </ul>	Lista de verificación.

Lista de verificación para cada bina		
Indicadores de evaluación	SÍ	NO
1. Trabaja armónicamente y delega funciones en binas.		
2. Investiga y elabora fichas de trabajo sobre los conceptos solicitados.		
3. Concluye sobre las propiedades necesarias para que un cuerpo sea simétrico.		
4. Toma decisiones justificadas acerca de la técnica adecuada sobre la que harán la construcción de su producto.		
5. Termina en tiempo y forma una figura o cuerpo simétrico.		
6. Participa en la toma de decisiones con las otras binas, sobre el lugar de exposición (galería).		
7. Cumple con sus responsabilidades delegadas para montar y desmontar la galería.		
8. Presenta su figura o cuerpo simétrico ante la concurrencia.		
9. Argumenta sobre las propiedades de las figuras o cuerpos simétricos.		
10. Reconoce diversas manifestaciones del arte.		
11. Evalúa su propio proceso de aprendizaje con una lista de verificación.		

Nivel de logro: 10 de 11. Obligadas: 4, 5 y 9

### NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¿QUÉ ONDA CON LAS ONDAS?

Propósito de la actividad: en equipo, el alumno será capaz de evidenciar de manera creativa las características de las ondas revisando fuentes diversas y por medio de una exposición oral.

<i>Se autodetermina y cuida de sí mismo.</i>		<i>Se expresa y se comunica.</i>		<i>Piensa crítica y reflexivamente.</i>	
Se conoce y valora a sí mismo.	<input type="checkbox"/>	Escucha, interpreta, emite mensajes.	<input type="checkbox"/>	Desarrolla innovaciones.	<input type="checkbox"/>
Demuestra sensibilidad al arte.	<input type="checkbox"/>			Sustenta una postura personal.	<input type="checkbox"/>
Estilos de vida saludable.	<input type="checkbox"/>				
<i>Aprende en forma autónoma.</i>		<i>Trabaja en forma colaborativa.</i>		<i>Participa con responsabilidad en la sociedad.</i>	
Aprende por iniciativa.	<input type="checkbox"/>	Participa y colabora.	<input type="checkbox"/>	Participa con conciencia cívica.	<input type="checkbox"/>
				Mantiene actitud respetuosa.	<input type="checkbox"/>
				Contribuye al desarrollo sustentable.	<input type="checkbox"/>

### COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS-CIENCIAS EXPERIMENTALES 3/21

9. Argumenta la naturaleza de la ciencia como un proceso colaborativo e interdisciplinario de construcción social del conocimiento.
11. Sustenta una opinión personal sobre los impactos del desarrollo de la ciencia y la tecnología en su vida diaria.

### COMPETENCIAS DISCIPLINARES EXTENDIDAS-CIENCIAS EXPERIMENTALES 3/17

2. Evalúa las implicaciones del uso de la ciencia y la tecnología y los fenómenos relacionados con el origen, continuidad y transformación de la naturaleza, para establecer acciones a fin de preservarla en todas sus manifestaciones.
7. Diseña prototipos o modelos para resolver problemas, satisfacer necesidades o demostrar principios científicos, hechos o fenómenos relacionados con las ciencias experimentales.
10. Resuelve problemas establecidos o reales de su entorno, utilizando las ciencias experimentales para la comprensión y mejora del mismo.

Segmento curricular			Procedimiento		
Unidad temática	Temas	Subtemas	Inicio	Desarrollo	Cierre
II	2.1 Características de las ondas	1. Longitud de ondas	Formar 3 equipos	Investigar, elaboran fichas resumen y preparan su exposición.	Exposición oral
Movimiento Ondulatorio			Dar temas		Entrega de Fichas Resumen
		2. Tipos de onda	Entrega de material didáctico		Evaluación
		3. Fenómenos ondulatorios	Fuentes de información		

Formas de evaluación	Indicadores		Herramienta de calificación	
	Proceso	Producto		
Ensayo		El equipo delego funciones	Claridad al expresarse	LISTA DE VERIFICACIÓN
Mapa conceptual				ESCALA ESTIMATIVA
Debate		Organización general del trabajo	Pertinencia de la información	RUBRICA

Formas de evaluación	Indicadores		Herramienta de calificación
	Proceso	Producto	
<i>Dramatización</i>			
<i>Solución de problemas</i>		Elaboro fichas resumen	Evidencia las características de las ondas
<i>Exposición oral</i>		Aporto ideas para la exposición	
<i>Cartel</i>			Actitud al desenvolverse frente a grupo
<i>Portafolio</i>			Integración
<i>Diario</i>		Grado de satisfacción de trabajar en el equipo	
<i>Friso</i>			
<i>Collage</i>			
<i>Otros</i>			

Lista de verificación		
<i>Indicadores de evaluación</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
1. El equipo delega funciones		
2. Organización general del trabajo		
3. Elaboro fichas resumen		
4. Aporto ideas para la exposición		
5. Grado de satisfacción de trabajar en el equipo		
6. Claridad al expresarse		
7. Pertinencia de la información		
8. Evidencia las características de las ondas		
9. Actitud al desenvolverse frente a grupo		
10. Integración		
Nivel de exigencia 9/10		
Competente		

9/10 L (8 Obligada o NL)  
 6/10 EP (8 Obligada o NL)  
 5/10 NL (8 Obligada o NL)

Trabajo colaborativo:  
 Alonso Hernández Espinosa  
 Lety Quintanar Enciso  
 Genaro Orozco Barba  
 Jorge Peralta Samano  
 Hernán Santiago Lemus

RÚBRICA "QUE ONDA CON LAS ONDAS"

Indicadores	Niveles de desempeño				
	1 principiante	2 intermedio	3 avanzado	4 experto	
1. El equipo delego funciones de manera organizada en el trabajo	Sin equidad y sin organización	Inconsistencia en la función delegada	Delegan funciones equitativamente y logran la tarea, poco destacado.	Delegan con equidad, consistencia y coordinación, logrando la tarea con eficacia. Nada que agregar.	Equipo: Alonso Hernández Espinosa
2. Elaboro 8 fichas resumen	Deficiente y sin consultar las Fuentes de información mínima requerida.	Elaboró de 1 ó 2 fichas y consultó las Fuentes de información mínima requerida.	Elaboró de 3 a 5 fichas y consultó las Fuentes de información requerida.	Elaboró de 6 a 8 fichas y consultando las Fuentes de información requerida.	Edgar Antonio Gómez Agustín
3. Integración, aporte de ideas, claridad y actitud al expresarse frente a grupo	Faltaron mas de 3 elementos	Faltaron 2 elementos	Faltó un elemento	El equipo muestra los siguientes elementos: 1. Integración, 2. aporte de ideas, 3. claridad y 4. actitud al expresarse frente a grupo	Leticia Quintanar Enciso Genaro Orozco Barba
4. Pertinencia de la información	falta de información	Entrega información poco precisa	Entrega información pertinente pero deficiente	Entrega información pertinente y adecuada.	Jorge Peralta Samano Hernán Santiago Lemus
5. Evidencia las características de las ondas.	Ausencia de evidencias.	Pocas evidencias sobre las características de las ondas.	Evidencia las características de las ondas. Poco destacado.	Evidencia las características de las ondas. Nada que agregar.	

## MAESTROS COMPETENTES

*A través de la planeación y la evaluación por competencias*

Patricia Frola

*Maestros competentes*, es la más reciente obra de Patricia Frola; representa la más adecuada herramienta para que los docentes desarrollen sus conceptos, procedimientos y actitudes que les van a permitir incursionar con elementos suficientes, en las actuales reformas curriculares que día a día impactan a nuestro Sistema Educativo Nacional en todos sus niveles.

Apropiarse al fin del concepto de Competencia, de una manera operativa, para llegar al aula y comenzar a generarlas, a construirlas, con una estupenda claridad expresiva, con ejemplos cotidianos y con la posibilidad de evidenciarlas, evaluarlas y diseñar situaciones propicias para que se generen.

Establecer el vínculo irrenunciable con los nuevos perfiles de egreso y con la apremiante necesidad de activar el trabajo colegiado, y activar esas anquilosadas academias, a las que más de uno creemos tiempos perdidos. Reconocer que cambiar el hacer y el ser docente ya no es optativo, sino necesario.

### Contenido

La competencia, un concepto operativo y evidenciable

Perfiles de egreso basados en competencias

La evaluación del aprendizaje por competencias

La planeación por competencias, apropiándose de la metodología

La competencia docente y los trayectos formativos



**TRILLAS**

Tienda en línea

[www.etrillas.com.mx](http://www.etrillas.com.mx)

La mejor forma de comprar

ISBN 978-607-17-0714-7



9 786071 707147

[www.trillas.com.mx](http://www.trillas.com.mx)