

UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Autores:

GLORIA CECILIA DÍAZ OSORIO

Administradora de Empresa

Especialista en Educación Sexual

LAYDA LEONOR GUTIÉRREZ PERAZA

Especialista en Filosofía y Ciencias Religiosas

CARLOS ARTURO MERLANO BLANCO

Magister en Administración de Empresas

ARNOLD ENRIQUE DÍAZ MORALES

Magister en Química

**Riohacha – La Guajira
2010**

UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Autores:

GLORIA CECILIA DÍAZ OSORIO

CC: 30.564.580

Teléfono: 7276645

Celular: 3014539775

Correo electrónico: lomio_04@hotmail.com

LAYDA LEONOR GUTIÉRREZ PERAZA

CC: 26.965.736

Teléfono: 3156625911

Celular: 3002201402

Correo electrónico: laygupe@hotmail.com

CARLOS ARTURO MERLANO BLANCO

CC: 15.044654

Teléfono: 7276645

Celular: 3014346928

Correo electrónico: cmeralno@hotmail.com

Página web: <http://ingcarlosmerlano.wordpress.com>

ARNOLD ENRIQUE DÍAZ MORALES

CC: 84.090.149

Teléfono: 7289643

Celular: 3002604083

Correo electrónico: jaguarx818@hotmail.com

CONTENIDO

TABLAS	5
INTRODUCCIÓN	6
1. LAS COMPETENCIAS	10
1.2 Consideraciones generales	10
1.3 Definiciones	11
1.4 Clases de competencias	15
1.5 Características principales de las competencias	16
2. COMPETENCIAS DOCENTES	19
2.1 LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES	19
2.1.1 Competencias funcionales para rectores y directores	23
2.1.2. Competencias funcionales para coordinadores	29
2.1.3 Competencias funcionales docentes	35
2.2 Competencias comportamentales para docentes y directivos docentes	40
2.3 Construcción de competencias docentes y directivos docentes.	44
3. COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES	48
3.1 Factores que intervienen en el aprendizaje	49
3.2 Una educación para el desarrollo de las competencias	50
3.3 Tipos de competencias	58
3.4 Las competencias básicas	60

4. METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES	65
4.1 Implicaciones en el entorno	67
4.2 Metodología de trabajo por competencia	69
4.3 Diseño de competencias	70
4.4 Elementos teóricos para la elaboración del plan de clase	70
BIBLIOGRAFÍA	79

TABLAS

Tabla 1. Competencias funcionales	22
Tabla 2. Tipos de competencias	60
Tabla 3. Habilidades del pensamiento	72
Tabla 4. Discriminación de los logros de acuerdo con las habilidades del pensamiento	72
Tabla 5. Discriminación de los juicios de acuerdo con las habilidades del pensamiento	73
Tabla 6. Discriminación de las preguntas problémicas de acuerdo con las habilidades del pensamiento	74
Tabla 7. Discriminación de las tareas problémicas de acuerdo con las habilidades del pensamiento	75

INTRODUCCIÓN

Los cambios sustantivos en las relaciones de poder, de producción y en las formas de vivir así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos en las últimas décadas han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar. Vivimos saturados de información accesible, abundante, diversa, fragmentaria, sesgada, frágil y cambiante. La información que rodea la vida de los individuos se produce, se distribuye, se consume y se abandona a una velocidad cada vez más acelerada, por lo que las exigencias y desafíos a las personas y grupos sociales es cada vez más intensa. Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y por tanto plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes. Los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela. Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes.

La sociedad de la información y del conocimiento exige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

Los sistemas educativos afrontan, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos

autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social.

En el trabajo (capítulo I), se ha analizado el concepto de las Competencias. Este término, que surge de la insatisfacción con los constructos psicológicos tradicionales, designa a todo un conjunto de características de las personas que las hace exitosas en la realización de un trabajo. Por su carácter están ligadas estrechamente con el contexto laboral, por lo que las Competencias son mucho más dinámicas, fluidas y complejas que los constructos psicológicos tradicionales. Por ello, también son más difíciles de comprender y de medir.

Por el hecho de estar ligadas a contexto laboral, también requiere, que una organización que decida aceptar trabajar por Competencias, deba trabajar sistemáticamente para determinar cuáles son las Competencias que requiere su personal, ya que es poco menos que imposible hacer uso de conjuntos de Competencias desarrolladas por otras organizaciones. Aunque se puede hacer uso de las listas de Competencias genéricas desarrolladas por diferentes autores (capítulo II), nada libera a la organización de un trabajo adicional para adaptarlas y divulgarlas entre el personal, ya que de hecho, se está creando una nueva forma de percibir el trabajo en sí.

El énfasis en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza. Al contraponer enseñanza y aprendizaje se pretende resaltar la importancia que en el nuevo paradigma educativo debe tener la educación en términos de adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida (capítulo III). No se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo sino de acentuar la importancia que en el proceso educativo debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y también la adquisición de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos. Dada la conciencia, cada día mayor y más extendida.

Definir las competencias de cada actor del proceso educativo en la escuela, no es suficiente para lograr el cambio, ni asegura la aprehensión del mismo. Es necesario establecer los criterios, procesos y estrategias que las instituciones deban seguir para constituir los mecanismos y herramientas para asegurar el trabajo sistémico (capítulo IV). Por eso, la metodología para poner en funcionamiento el desarrollo de competencias en las instituciones educativas se explica en este capítulo. Se recomienda antes de poner en marcha el modelo, se tenga completa claridad sobre los conceptos, dado que se puede perder tiempo valioso, si insistimos en su aplicabilidad inmediata.

El presente trabajo no es documento cerrado, en él encontrarán la forma de poner en marcha un programa por competencias de una institución educativa que ofrezca la modalidad académica, y establece criterios para ampliar y contextualizar las competencias cuando la institución educativa lo requiera. Por lo tanto, además de las competencias básicas de los directivos docentes, docentes y estudiantes, se encontrará la metodología para definir las competencias específicas de sus énfasis y modalidades.

CAPITULO I
Las Competencias

1. LAS COMPETENCIAS

1.2 Consideraciones generales

Actualmente se está hablando mucho sobre competencias, y cada profesional lo mira desde su perspectiva y desde su contexto. Existen múltiples y variadas definiciones en torno al concepto de competencias, cada una de las cuales refleja el estado de su evolución y su realidad.

Probablemente una fuente de confusión con respecto a las Competencias, es que son entidades más amplias y difusas que los constructos psicológicos tradicionales (constructo es, en psicología, cualquier entidad hipotética de difícil definición dentro de una teoría científica. Un constructo es algo de lo que se sabe que existe, pero cuya definición es difícil o controvertida. Son constructos la inteligencia, la personalidad y la creatividad, por ejemplo). De hecho, las competencias combinan en sí, algo que los constructos psicológicos tienden a separar (a sabiendas de la artificialidad de la separación): lo **cognoscitivo** (conocimientos y habilidades), lo **afectivo** (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad), lo **psicomotriz** o conductual (hábitos, destrezas) y lo **psicofísico** o psicofisiológico (por ejemplo, visión estroboscópica o de colores). Aparte de esto, los constructos psicológicos asumen que los atributos o rasgos son algo permanente o inherente al individuo, que existe fuera del contexto en que se pone de manifiesto, mientras que las competencias están claramente contextualizadas, es decir, que para ser observadas, es necesario que la persona esté en el contexto de la acción de un trabajo específico.

Una Competencia es lo que hace que la persona sea, valga la redundancia, "competente" para realizar un trabajo o una actividad y exitoso en la misma, lo que puede significar la conjunción de conocimientos, habilidades, disposiciones y

conductas específicas. Si falla alguno de esos aspectos, y el mismo se requiere para lograr algo, ya no se es "competente".

Es lo que Lawshe y Balma (1966) planteaban hace muchos años como: a) La potencialidad para aprender a realizar un trabajo, b) La capacidad real, actual, para llevar a cabo el trabajo, c) La disposición para realizarlo, es decir, su motivación o su interés. Estos tres aspectos se complementan, ya que es posible, que alguien tenga los conocimientos para hacer el trabajo, pero no lo desee hacer; o que tenga el deseo de realizarlo, pero no sepa cómo hacerlo; o no sepa cómo hacerlo, pero esté dispuesto a aprender y tenga las condiciones de hacerlo.

Se debe aclarar, que para su entendimiento y aplicación hay que diferenciar las competencias laborales de las competencias educativas; sin embargo, en términos generales, el sustantivo competencia y el adjetivo competente (Jiménez, 2006), están relacionados con aptitud, capacidad, disposición. Elementos que veremos, están presente a lo largo de toda la conceptualización y el núcleo de desarrollo de la propuesta pedagógica.

1.3 Definiciones

Para comprender en qué consiste la formación por competencias, es necesario tener claro el concepto de competencia.

Inicialmente este término Chomsky (1965) lo expresaba como una habilidad, donde se relacionaba la pareja competencia/desempeño. Por competencia, se entendía como la capacidad del lenguaje genéticamente determinado, es decir el conjunto de principios, reglas y conocimientos abstractos, que permiten comprender y producir una infinidad de frases nuevas o formas particulares del lenguaje; y que esta potencialidad se vuelve, en cada sujeto, una competencia real con sólo haberse

expuesto en su niñez a unos reducidos datos o experiencias lingüísticas, y se entendía por desempeño, al uso efectivo de esta capacidad en situaciones concretas.

El concepto de competencia cambia con la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), quien usa el concepto, pero sin mucha consistencia. A veces habla de "competencia intelectual" como sinónimo exacto de inteligencia. Otras veces Gardner define a la competencia simplemente como una habilidad, que resulta ser un componente esencial de las inteligencias, cuyas habilidades están, por así decirlo, más cercanas al desempeño o materialización de una capacidad genéticamente determinada. Por lo que justifica la concepción chomskiana que emplea la palabra competencia en los dos casos, como una inteligencia o una habilidad.

U. F. Overton (1985), considera a las competencias como capacidades que se materializan en la realización de tareas concretas, "solucionando problemas" y "creando productos, exponiendo un modelo donde relaciona la competencia con el moderador". En este modelo

“El moderador se refiere a factores no sólo intervinientes, o sea que se limitan a transmitir la fuerza por la cual la competencia se traduce en desempeño, sino que son variables que condicionan, especifican, distorsionan, co-determinan, inhiben o potencian las materializaciones de la competencia” (Puig y Hartz, 2007, p 33).

Otra definición es propuesta por Gelmann (1989), quien define a las competencias considerando tres dimensiones: las conceptuales, procedimentales y el desempeño. Las competencias conceptuales son aquellas que se desarrollan a partir del intelecto y los conocimientos aprendidos; la procedimental, consistente en la disponibilidad de procedimientos y destrezas que son necesarias para aplicar las habilidades en

situaciones concretas; y las competencias de desempeño, que tienen que ver con las destrezas analíticas y heurísticas para solucionar problemas particulares.

Otras concepciones de competencias, se hace bajo el enfoque sociolingüístico y es contradictoria a la definición dada por Chomsky. Dicha concepción adopta que estas habilidades son propias y hacen parte de la genética del individuo; bajo este enfoque se definen las competencias como habilidades que emergen, antes que desplegarse, de las interacciones con los demás, y se transforman a través de las mismas, pero, en situaciones y contextos inmediatos específicos. Por lo tanto, la competencia se define en función de una actividad particular, es decir del desempeño situado y contextualizado. (Vigotsky, 1979).

Bajo las diferentes concepciones se adoptan nuevas definiciones que generalizan el saber, el ser y saber hacer como parte de las competencias.

La posición clásica la define como *“Una características subyacente en una persona que está relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo”* (Boyatzis, 1982). Esta definición afirma que las competencias nacen con el individuo, su enfoque es funcionalista y se ajusta al modelo motivo-conducta-logro

La definición conductista sería: *“Una característica subyacente de un individuo causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior, definido en términos de un criterio objetivo”* (Spencer & Spencer, 1993) y se responde al modelo conducta-logro.

La interpretación conductista considera que las competencias y habilidades tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientes del significado de sus aplicaciones concretas. Las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes. Enfatizan las conductas observables en detrimento de la comprensión. Esta tradición bien conocida en educación al ser continuación o desarrollo de la

pedagogía por objetivos, a pesar de su vigencia en la práctica, ya no tiene defensores reconocidos académicamente, por la debilidad de sus planteamientos teóricos y la inconsistencia de los resultados de las investigaciones a que ha dado lugar. Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y los efectos decisivos de los aspectos éticos e interpersonales (Kerka, 1998; Gonci, 1997).

Una posición constructivista define las competencias como *“Un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones, actitudes y conductas que posee una persona y le permite la realización exitosa de una actividad”* (Rodríguez y Feliú, 1996). Esta posición, tiene en cuenta las dos anteriores dentro de un contexto de entorno y realidad social. Notes que desde esta concepción, las competencias tienen una base estructural (heredadas); pero, de igual forma pueden ser adquiridas.

Bien lejos de la interpretación conductista, esta propuesta se sustenta en una interpretación más abierta, integrada, holística y relacional del concepto de competencias. Recogiendo las aportaciones de los estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y los aprendizajes humanos, afirma que los individuos emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de la interacción social. Los estudios más recientes ponen de manifiesto que las habilidades individuales son construcciones sociales, son el reflejo de las prácticas culturales que dominan los contextos y las situaciones concretas que rodean la vida de los individuos.

Por otra parte se define como *“Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”* (Ansorena, 1996: 25) o...“Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas,

que le permiten a una persona rendir eficientemente". (Woodruffe, 1993:11). Finalmente se señala como "Un conjunto de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones". (Boyatzis, 1982: 10).

Del análisis de estas definiciones puede concluirse que las Competencias:

- Son características permanentes de la persona
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo
- Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole
- Desde la concepción laboral, tienen una relación causal con el rendimiento, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan
- Desde el punto de vista educativo, es una probabilidad de éxito.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad.

1.4 Clases de competencias

- Diferenciadoras: las cuales son exclusivas de las actuaciones superiores.
- Umbrales: que se refieren a las mínimas requeridas para un rendimiento aceptable
- Específicas: propias y exclusivas de un cargo determinado de una empresa determinada.
- Tipo: genéricas o universales a cargos genéricos, no importa el cargo, el entorno o la empresa. Pueden ser generalizables a más de una actividad de diferente nivel sistémico igual en naturaleza y objetivo.

1.5 Características principales de las competencias

- **Carácter holístico e integrado.** Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- **Carácter contextual.** Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- **Dimensión ética.** Las competencias se nutren de las actitudes, valores y Compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.
- **Carácter creativo de la transferencia.** La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto
- **Carácter reflexivo.** Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- **Carácter evolutivo.** Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida

CAPITULO II

Competencias Docentes

2. COMPETENCIAS DOCENTES

La interacción permanente con el profesor como tutor es la clave de arco para garantizar el éxito del aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias en la enseñanza educativa. Proponer iniciativas, estimular el debate, organizar las secuencias de actividades, corregir errores, contrastar interpretaciones, revisar proyectos y evaluar procesos y resultados han de constituir las actividades básicas de la acción tutorial de todo docente. Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, deberá diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más complejas competencias profesionales, es decir un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

Los procesos de formación, selección y perfeccionamiento del profesorado deben abarcar tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes. El amor por el conocimiento y por la cultura y el deseo y compromiso de estimular y orientar el aprendizaje de los estudiantes son las claves de su competencia profesional.

2.1 Las competencias docentes y directivos docentes

La condición primera para ser docente es la vocación. La labor docente implica necesariamente una responsabilidad social, que de repente todas las profesiones la tienen, sin embargo, sobre un docente recae con más fuerza: porque tiene la misión de formar. “Es una tarea del sistema escolar, de la familia, de las iglesias, los

partidos políticos, los sindicatos, los gremios, las asociaciones, los medios de comunicación...” Gómez (1998).

Como hemos afirmado anteriormente, las competencias están ligadas al contexto específico en que se pone de manifiesto en el trabajo, lo que sugiere, que cada organización puede tener conjuntos de competencias diferentes y que ninguna organización puede tomar una lista de competencias preparada por otra organización para su uso, asumiendo que existen similitudes entre ellas. Sin embargo, también hemos afirmado que existen competencias básicas que son comunes a un grupo de organizaciones con fines semejantes

Es por ello, que al realizar el análisis y aplicación de las competencias docentes y directivos docentes, nos fundamentaremos en la Guía Metodológica diseñada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la “Evaluación anual de desempeño laboral Docentes y Directivos Docentes” (2008) y algunas variantes especialmente las expresadas Miguel Angel Zabalza Berraza (2005) y Martha Allens (2004), para establecer las competencias básicas que deben tener los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas, que van a servir un poco como elemento de identificación, también que ayuden en la formación del profesorado, y para operativizar el proceso formativo docente, porque no nos sirve de nada decir que tenemos que ser buenos profesores, que debemos tener capacidades didácticas bien desarrolladas, si después no concretamos en asuntos específicos a qué se debe referir esto.

En primer término, el Ministerio de Educación Nacional establece dos tipos de competencias las **funcionales** y las **comportamentales**, división que acogemos los autores. Las competencias funcionales corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo (docente o directivo docente).

En segundo lugar los autores creemos prudente incluir, dentro de las competencias funcionales para docentes, el manejo didáctico de las TIC y relación constructiva con los alumnos y para los directivos docentes, pensamiento estratégico, capacidad objetiva de análisis. Y dentro de las competencias comportamentales adaptabilidad al cambio.

Tabla 1. Competencias funcionales

Área de gestión	Competencias funcionales	
	Docentes	Directivos Docentes
Directiva		<ul style="list-style-type: none"> · Pensamiento estratégico · Capacidad objetiva de análisis · Planeación y organización directiva · Ejecución
Académica	<ul style="list-style-type: none"> · Dominio de contenidos · Planeación y organización académica · Pedagógica y didáctica · Evaluación del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> · Pedagógica y didáctica · Innovación y direccionamiento de procesos académicos
Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> · Uso de recursos · Seguimiento de procesos · Manejo didáctico de las TIC 	<ul style="list-style-type: none"> · Administración de recursos · Gestión del talento humano
Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> · Relación constructiva con los alumnos · Comunicación institucional · Interacción con la comunidad y el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> · Comunicación institucional · Interacción con la comunidad y el entorno

Fuente: MEN, 2008 y propias del investigador

Las comportamentales se refieren a las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones. Son comunes al desempeño de docentes y directivos docentes

- Liderazgo
- Comunicación y relaciones interpersonales
- Trabajo en equipo
- Negociación y mediación
- Compromiso social e institucional
- Iniciativa
- Orientación al logro
- Adaptabilidad al cambio

2.1.1 Competencias funcionales para rectores y directores

Gestión Directiva. Comprende competencias para orientar y dirigir el establecimiento educativo en función del proyecto educativo institucional y las directrices de las autoridades del sector. Involucra la capacidad para guiar a la comunidad educativa hacia el logro de las metas institucionales.

- Pensamiento estratégico: capacidad de anticiparse a los hechos futuros diseñando acciones oportunas y efectivas. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:
 - Analiza acertada y rápidamente las variables de su entorno
 - Planifica y diseña concreta y rápidamente acciones futuras
 - Actúa de manera inmediata mostrando resultados positivos

- Capacidad objetiva de análisis: Desarrolla evaluaciones precisas y objetivas de los asuntos, aún en situaciones complejas o difíciles. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:
 - Piensa sobre asuntos complejos en forma analítica, aún bajo condiciones difíciles, emocionalmente cargada
 - Analiza causas múltiples, relaciones y soluciones en problemas complejos
 - Evalúa objetivamente las soluciones sin dejarse inferir por los intereses personales

- Planeación y organización directiva: capacidad para orientar estratégicamente el establecimiento, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, las políticas sectoriales, y las características sociales, económicas y culturales del entorno. Implica la capacidad para formular planes y procesos que articulen las diferentes sedes del establecimiento. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:

- Dirige la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, el Plan Operativo Anual y el Plan de Mejoramiento Institucional, según recursos, normatividad vigente, características del entorno y metas de calidad institucionales, locales y nacionales
 - Establece y socializa indicadores de seguimiento que permitan ajustar los planes y proyectos
 - Involucra diferentes actores de la comunidad educativa en la formulación de planes y proyectos
 - Revisa diferentes fuentes de información e integra los resultados de la evaluación de gestión del año anterior en la planeación
 - Especifica actividades concretas, define tiempos, asigna responsabilidades y organiza equipos para garantizar el logro de las metas propuestas.
- Ejecución: capacidad para garantizar el desarrollo eficiente de los planes y proyectos formulados, guiar los equipos de trabajo hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos, hacer seguimiento permanente y ajustar las acciones de acuerdo con los resultados del seguimiento y las metas definidas. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:
 - Comunica a los equipos de trabajo los criterios y contenidos del plan de trabajo con claridad y antelación.
 - Verifica indicadores de seguimiento, evalúa los resultados de la gestión propia y del equipo, y establece alternativas de mejoramiento.
 - Toma decisiones oportunas con la asesoría de los diferentes órganos del gobierno escolar y considerando diferentes fuentes de información.
 - Anticipa situaciones críticas, identifica oportunidades para mejorar y propone acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.
 - Representa a la institución ante las autoridades locales y sectoriales, y elabora y sustenta informes de gestión ante las mismas.

Gestión Académica. Comprende competencias para organizar procesos institucionales de enseñanza – aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias. Implica la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar un currículo que promueva el aprendizaje en las aulas y que atienda la diversidad con una perspectiva de inclusión.

- Pedagógica y didáctica: capacidad para aplicar diferentes modelos y metodologías pedagógicas, así como de incorporar en el currículo las normas técnicas curriculares establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, para facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:
 - Orienta el enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional y conoce el currículo de la institución;
 - Conoce e implementa los estándares básicos de competencias, los lineamientos y las orientaciones curriculares para las diferentes áreas y grados, así como otros desarrollos que promueva el Ministerio de Educación Nacional;
 - Evalúa periódicamente el desarrollo de planes de estudio, los métodos pedagógicos, y los criterios y metodologías de evaluación en el aula;
 - Considera las particularidades de poblaciones diversas para atender sus necesidades educativas;
 - Promueve el desarrollo de proyectos pedagógicos que articulen diferentes áreas, grados y niveles;
 - Fomenta en coordinadores y docentes el desarrollo de investigaciones, según intereses disciplinares y pedagógicos y según necesidades del entorno.
- Innovación y direccionamiento de procesos académicos: capacidad para ajustar procesos y planes institucionales, con miras al mejoramiento continuo y de los resultados de los estudiantes en evaluaciones internas y externas, y en respuesta a necesidades sociales, económicas y culturales del entorno. Involucra la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:

- Analiza y socializa con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes, y compromete a diferentes actores institucionales con propuestas y acciones concretas para mejorar los índices de calidad educativa en la institución;
- Identifica fortalezas y oportunidades de mejoramiento pedagógico en los resultados de la autoevaluación institucional;
- Coordina cambios curriculares con el consejo académico, considerando el seguimiento a egresados y novedades tecnológicas, jurídicas y metodológicas que impacten el sector;
- Dispone mecanismos de monitoreo y seguimiento de ajustes a las prácticas de aula y retroalimenta al equipo docente a cargo de dichos ajustes;
- Indaga sobre factores que afectan los índices de retención y promoción, e implementa acciones destinadas a mejorar dichos índices.

Gestión Administrativa. Comprende competencias para organizar y optimizar los recursos destinados al funcionamiento del establecimiento educativo, en coherencia con el proyecto educativo institucional y los planes operativos institucionales. Involucra la capacidad de implementar acciones para la obtención, distribución y articulación de recursos humanos, físicos y financieros, así como la gestión de los servicios complementarios del establecimiento.

- Administración de recursos: capacidad para hacer uso eficiente de los recursos de la institución, y asegurar a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones. Implica el conocimiento de los procesos administrativos necesarios para el funcionamiento de la institución y la capacidad para regularlos. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:
 - Identifica necesidades institucionales de recursos físicos, financieros, tecnológicos y logísticos, que reporta oportunamente a la Secretaría de Educación;
 - Mantiene y vigila un sistema de control financiero y contable que facilite la toma de decisiones, e informa sobre su gestión a los entes de control;

- Gestiona y administra con eficiencia recursos necesarios para la prestación del servicio educativo y el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional;
 - Cumple metas de cobertura para cubrir los ingresos presupuestados por el Sistema General de Participaciones;
 - Dirige el proceso anual de autoevaluación institucional y coordina el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional;
 - Coordina y socializa con la comunidad educativa procesos de matrícula, expedición de boletines, informes de docentes y demás procesos académicos.
- Gestión del talento humano: capacidad para planear, organizar y coordinar el talento humano de la institución, así como para implementar estrategias que promuevan el compromiso y el desarrollo de las personas, para potenciar el cumplimiento de los objetivos misionales. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:
 - Identifica necesidades de talento humano de la institución según la matrícula y propone a la secretaría de educación alternativas de organización de la planta;
 - Realiza programas de inducción y apoya la capacitación del personal administrativo
 - Distribuye asignaciones académicas y actividades entre coordinadores y docentes.
 - Orienta, retroalimenta y evalúa periódicamente el desempeño de coordinadores, docentes y personal administrativo.
 - Realiza programas de inducción y promueve programas de formación permanente para los docentes en áreas pedagógicas y disciplinares.
 - Proporciona ambientes seguros de trabajo a los docentes y al personal administrativo.

Gestión Comunitaria. Comprende competencias para generar un clima institucional adecuado, fomentar relaciones de colaboración y compromiso colectivo con

acciones que impacten en la comunidad, y conducir las relaciones de la institución con el entorno y otros sectores para crear y consolidar redes de apoyo.

- Comunicación institucional: capacidad para crear canales de comunicación efectivos entre diferentes estamentos de la comunidad educativa y propiciar un ambiente favorable para la convivencia armónica, la creación de identidad, el desarrollo de competencias ciudadanas y la ejecución de proyectos institucionales. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:
 - Utiliza diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y promover espacios de participación.
 - Asegura que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y que se apropie de los principios y normas allí establecidos.
 - Fomenta la articulación de redes de trabajo entre docentes, padres de familia, acudientes y estudiantes.
 - Promueve el reconocimiento de los logros de diferentes miembros de la comunidad educativa.
 - Desarrolla estrategias para la prevención de diferentes tipos de riesgos.

- Interacción con la comunidad y el entorno: capacidad para articular el funcionamiento de la organización escolar con el entorno, en respuesta a las necesidades del mismo, así como para crear redes de apoyo que potencien el logro de las metas institucionales y propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:
 - Conoce e incorpora en la planeación y ejecución institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad.
 - Divulga en la comunidad los objetivos, proyectos, metas y logros institucionales, y representa a la institución educativa ante la comunidad.

- Establece y consolida alianzas estratégicas con otros sectores, organizaciones, autoridades locales y líderes regionales, para el fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.
- Contacta organizaciones culturales, recreativas, sociales y productivas para realizar acciones conjuntas que repercutan en el desarrollo de la comunidad.
- Fomenta actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes.
- Propicia la organización y acompañamiento de una asociación de egresados.

2.1.2. Competencias funcionales para coordinadores

Gestión Directiva. Comprende competencias para orientar y dirigir el establecimiento educativo en función del proyecto educativo institucional y las directrices de las autoridades del sector. Involucra la capacidad para guiar a la comunidad educativa hacia el logro de las metas institucionales.

- Planeación y organización directiva: capacidad para orientar estratégicamente el establecimiento, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, las políticas sectoriales, y las características sociales, económicas y culturales del entorno. Implica la capacidad para desarrollar planes y procesos que articulen las diferentes sedes del establecimiento. Esta competencia se manifiesta cuando el coordinador:
 - Apoya la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, el Plan Operativo Anual y el Plan de Mejoramiento Institucional, y promueve la reflexión de la comunidad educativa sobre estos temas.
 - Conoce y da a conocer los indicadores de seguimiento establecidos por el rector para los planes y proyectos.

- Maneja diferentes fuentes de información sobre el funcionamiento y los resultados de la institución para asistir al rector en la planeación.
 - Estimula a diferentes actores de la comunidad educativa para que aporten a la formulación de planes y proyectos.
 - Colabora con la definición de las actividades, la asignación de responsabilidades y la organización de equipos para el desarrollo de planes y proyectos.
- Ejecución: capacidad para desarrollar con eficiencia los planes y proyectos formulados, guiar los equipos de trabajo hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos, hacer seguimiento permanente y ajustar las acciones de acuerdo con los resultados del seguimiento y las metas definidas. Esta competencia se manifiesta cuando el coordinador:
 - Comunica a los equipos de trabajo a su cargo los criterios y contenidos del plan de trabajo con claridad y antelación.
 - Verifica indicadores de seguimiento, evalúa los resultados de la gestión propia y del equipo, y establece alternativas de mejoramiento.
 - Apoya el desarrollo de los planes y proyectos de la institución, en colaboración con los diferentes órganos del gobierno escolar.
 - Anticipa situaciones críticas, identifica oportunidades para mejorar y propone acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.

Gestión Académica. Comprende competencias para organizar procesos institucionales de enseñanza – aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias. Implica la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar un currículo que promueva el aprendizaje en las aulas y que atienda la diversidad con una perspectiva de inclusión.

- Pedagógica y didáctica: capacidad para aplicar diferentes modelos y metodologías pedagógicas, así como de incorporar en el currículo las normas técnicas curriculares establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, para

facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. Esta competencia se manifiesta cuando el coordinador:

- Organiza, orienta y retroalimenta el trabajo pedagógico de los docentes, para asegurar la aplicación del enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional.
 - Evalúa permanentemente el desarrollo de planes de estudio, métodos de enseñanza, y criterios y metodologías de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.
 - Fomenta el conocimiento y la incorporación de los estándares básicos de competencias, los lineamientos y las orientaciones curriculares para las diferentes áreas y grados, así como otros desarrollos que promueva el Ministerio de Educación Nacional.
 - Desarrolla proyectos pedagógicos que articulen diferentes áreas, grados y niveles.
 - Motiva, asesora y apoya la innovación y la investigación pedagógica por parte de los docentes, para potenciar procesos de aprendizaje.
- Innovación y direccionamiento de procesos académicos: capacidad para ajustar procesos y planes institucionales, con miras al mejoramiento continuo y de los resultados de los estudiantes en evaluaciones internas y externas, y en respuesta a necesidades sociales, económicas y culturales del entorno. Involucra la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad. Esta competencia se manifiesta cuando el coordinador:
 - Coordina el análisis, la difusión y la apropiación de los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes, y formula estrategias para mejorar los índices de calidad educativa en la institución.
 - Propone y sustenta cambios curriculares ante el consejo académico, considerando el seguimiento a egresados y novedades tecnológicas, jurídicas y metodológicas que impacten el sector.

- Hace seguimiento a los ajustes propuestos en las prácticas de aula y retroalimenta al equipo docente a cargo de dichos ajustes.
- Conoce los casos de los estudiantes con dificultades académicas y disciplinarias, y apoya a los docentes en la resolución de los mismos.
- Indaga sobre factores que afectan los índices de retención y promoción, y propone acciones para mejorar dichos índices.
- Establece y da a conocer los lineamientos de las comisiones de evaluación y promoción.

Gestión Administrativa. Comprende competencias para organizar y optimizar los recursos destinados al funcionamiento del establecimiento educativo, en coherencia con el proyecto educativo institucional y los planes operativos institucionales. Involucra la capacidad de implementar acciones para la obtención, distribución y articulación de recursos humanos, físicos y financieros, así como la gestión de los servicios complementarios del establecimiento.

- Administración de recursos: capacidad para gestionar recursos en la institución y asegurar a los docentes el apoyo administrativo que requieran para desarrollar sus actividades académicas. Implica el conocimiento de los procesos administrativos necesarios para el funcionamiento de la institución y la capacidad para asegurar su cumplimiento por parte de la comunidad educativa. Esta competencia se manifiesta cuando el coordinador:
 - Apoya el proceso anual de autoevaluación institucional y el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional.
 - Administra con eficiencia los recursos que le son asignados para cumplir sus funciones y para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional.
 - Propone y sustenta ante el rector la gestión de recursos necesarios para el desarrollo de actividades docentes y proyectos pedagógicos.
 - Promueve entre los docentes y estudiantes el buen manejo y uso racional de la infraestructura y los recursos del establecimiento.

- Gestión del talento humano: capacidad para planear, organizar y coordinar el talento humano a su cargo, así como para implementar estrategias que promuevan el compromiso y el desarrollo de las personas, para potenciar el cumplimiento de los objetivos misionales. Esta competencia se manifiesta cuando el coordinador:
 - Controla, reporta oportunamente al rector y organiza la atención de las novedades de personal docente y administrativo.
 - Organiza y hace seguimiento a las asignaciones y actividades académicas de los docentes.
 - Orienta y retroalimenta periódicamente la actividad pedagógica de los docentes.
 - Promueve programas de formación permanente para los docentes en áreas pedagógicas y disciplinares.
 - Apoya al rector en la evaluación de desempeño de docentes y personal administrativo, e identifica necesidades de desarrollo personal y profesional.

Gestión Comunitaria. Comprende competencias para generar un clima institucional adecuado, fomentar relaciones de colaboración y compromiso colectivo con acciones que impacten en la comunidad, y conducir las relaciones de la institución con el entorno y otros sectores para crear y consolidar redes de apoyo.

- Comunicación institucional: capacidad para crear canales de comunicación efectivos entre diferentes estamentos de la comunidad educativa y propiciar un ambiente favorable para la convivencia armónica, la creación de identidad, el desarrollo de competencias ciudadanas y la ejecución de proyectos institucionales. Esta competencia se manifiesta cuando el coordinador:
 - Utiliza diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y promover espacios de participación.
 - Asegura que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y que se apropie de los principios y normas allí establecidos.

- Fomenta la articulación de redes de trabajo entre docentes, padres de familia, acudientes y estudiantes.
- Promueve el reconocimiento de los logros de diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Desarrolla estrategias para la prevención de diferentes tipos de riesgos.
- Interacción con la comunidad y el entorno: capacidad para articular el funcionamiento de la organización escolar con el entorno, en respuesta a las necesidades del mismo, así como para crear redes de apoyo que potencien el logro de las metas institucionales y propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Esta competencia se manifiesta cuando el coordinador:
 - Conoce e incorpora en la planeación y ejecución institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad.
 - Apoya la divulgación de los objetivos, proyectos, metas y logros institucionales en la comunidad.
 - Ayuda a establecer y consolidar alianzas estratégicas con otros sectores, organizaciones, autoridades locales y líderes regionales, para fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.
 - Promueve contactos con organizaciones culturales, recreativas, sociales y productivas para realizar acciones conjuntas que repercutan en el desarrollo comunitario.
 - Fomenta actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes.
 - Propicia la organización y acompañamiento de una asociación de egresados.

2.1.3 Competencias funcionales docentes

Gestión académica. Comprende el dominio de contenidos de las áreas a cargo y las competencias para el desarrollo de actividades de planeación y organización académica, acordes con el proyecto educativo institucional.

- Dominio curricular: capacidad para aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas a cargo, incorporando las directrices sectoriales. Involucra el conocimiento del currículo de la institución y del plan de estudios específico de cada área a cargo. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Demuestra conocimientos actualizados y dominio de su disciplina y de las áreas a cargo
 - Aplica conocimientos, métodos y herramientas propios de su disciplina en los procesos académicos que dirige
 - Conoce e implementa los estándares básicos de competencia, los lineamientos y las orientaciones curriculares, para las áreas y grados asignados
 - Conoce el currículo y establece conexiones que articulan su área y grado con otras áreas y grados
 - Propone y sustenta ante el comité académico actualizaciones para su plan de estudios y el currículo.
- Planeación y organización académica: capacidad para organizar los procesos de enseñanza – aprendizaje del plan de estudios de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, así como para generar y mantener ambientes propicios para el aprendizaje. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Presenta un plan organizado con estrategias, acciones y recursos para el año académico.
 - Lleva una programación sistemática y optimiza el tiempo diario de sus clases.

- Establece y socializa en clase reglas, normas y rutinas consistentes de convivencia en el aula, y consecuencias del comportamiento de los estudiantes.
- Tiene dominio de grupo y mantiene la disciplina en el aula sin acudir al maltrato físico o psicológico.
- Mantiene un ambiente organizado de trabajo.
- Pedagógica y didáctica: capacidad para aplicar modelos pedagógicos en el diseño y ejecución de estrategias adaptadas a las características particulares de los estudiantes y al contexto de la institución, para favorecer aprendizajes significativos y apoyos pertinentes. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Utiliza variadas estrategias de enseñanza y las ajusta según las características, las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Usa diferentes escenarios y ambientes para potenciar los procesos de enseñanza – aprendizaje y para motivar a los estudiantes.
 - Fundamenta teóricamente sus prácticas pedagógicas, actúa basado en el conocimiento y relaciona la teoría con la vida cotidiana.
 - Expresa expectativas positivas de sus estudiantes para fomentar la autoconfianza, la motivación para alcanzar logros elevados y la iniciativa para el desarrollo de proyectos.
 - Aporta a la definición del currículo, intercambia sus experiencias pedagógicas con el grupo docente y produce nuevos materiales para la enseñanza.
 - Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluación del aprendizaje: capacidad para valorar el desarrollo de competencias y niveles de aprendizaje, así como para reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo con los resultados de la evaluación interna y externa de los estudiantes. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:

- Conoce y aplica diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo.
- Maneja una programación de evaluaciones y la da a conocer oportunamente a sus estudiantes.
- Diseña actividades pedagógicas, incluidas las de recuperación, con base en los resultados de la evaluación interna y externa.
- identifica a los estudiantes que requieren ayuda adicional y aplica estrategias de apoyo para los mismos.
- Promueve la autoevaluación de los estudiantes e incentiva los desempeños sobresalientes y excelentes.
- Considera los estándares básicos de competencias para la evaluación interna.
- Retroalimenta sus propias prácticas pedagógicas de acuerdo con los resultados de los estudiantes.

Gestión Administrativa. Comprende el conocimiento y cumplimiento de las normas y de los procedimientos administrativos de la institución, para el funcionamiento eficiente del establecimiento y la conservación de los recursos del mismo. Involucra la capacidad para participar activamente en el desarrollo de los proyectos de la organización escolar.

- Uso de recursos: capacidad para manejar y cuidar los recursos que la institución pone a su disposición, así como para velar por que la comunidad educativa los preserve en óptimas condiciones. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Prevé y gestiona los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad pedagógica.
 - Solicita y devuelve los equipos y espacios que requiere para su práctica pedagógica oportunamente y siguiendo los procedimientos establecidos.
 - Distribuye con eficiencia entre sus estudiantes los recursos asignados.

- Hace un uso responsable de los equipos e instalaciones de la institución y los mantiene en buen estado.
- Promueve entre sus estudiantes el buen manejo y uso racional de la infraestructura y los recursos del establecimiento.
- Seguimiento de procesos: capacidad para cumplir las condiciones de funcionamiento del establecimiento y respetar los canales de comunicación, así como para involucrarse en el diseño, la ejecución y la evaluación de las actividades institucionales. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Desarrolla sus actividades de acuerdo con el calendario y la jornada escolar.
 - Interactúa efectivamente con las diferentes instancias de la institución para optimizar el desarrollo de sus propias actividades.
 - Asiste a las reuniones académicas y administrativas convocadas y participa activamente en las mismas.
 - Apoya el análisis de la autoevaluación institucional, la actualización del Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo de nuevas iniciativas.
- Manejo didáctico de las TIC: dominio de las nuevas tecnologías informáticas y comunicaciones y su aplicación al trabajo docente. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Maneja adecuadamente los paquetes informáticos comerciales y aplicativos de la institución puestos a su disposición.
 - Utiliza la infraestructura informática de la institución en desarrollo de su quehacer docente.
 - Utiliza la internet para la preparación y desarrollo de sus clases.

Gestión Comunitaria. Comprende la capacidad para interactuar efectivamente con la comunidad educativa y apoyar el logro de las metas institucionales, establecer relaciones con la comunidad a través de las familias, potenciar su actividad pedagógica aprovechando el entorno social, cultural y productivo y aportar al mejoramiento de la calidad de vida local.

- Relación constructiva con los alumnos: capacidad para interactuar constructivamente con los estudiantes. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Trata afable, en un clima saludable, en forma interactiva y sin discriminación de sexo o raza al estudiante.
 - Exige acorde al nivel, el tiempo, la intensidad y la responsabilidad de los estudiantes con la demás asignaturas y compromisos.
 - Es consciente de los problemas y dificultades de los estudiantes

- Comunicación institucional: capacidad para interactuar con los diferentes miembros de la comunidad educativa, en un marco de convivencia armónica, respeto por los valores y desarrollo de competencias ciudadanas. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Custodia la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia en los diferentes espacios de la institución.
 - Se compromete con acciones dirigidas a la prevención de diferentes tipos de riesgos.
 - Promueve actividades con diferentes miembros de la comunidad educativa para fortalecer la identidad institucional.
 - Participa en los escenarios definidos por las directivas para apoyar la toma de decisiones.
 - Fomenta el respeto por los valores entre sus superiores, colegas y estudiantes.

- Interacción con la comunidad y el entorno: capacidad para vincular a las familias de los estudiantes y a las instituciones del entorno con los procesos educativos y responder adecuadamente a las condiciones particulares de la comunidad. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:
 - Conoce las características socio – culturales de sus estudiantes y organiza su práctica pedagógica en articulación con el contexto.

- Identifica problemas psicosociales de los estudiantes y apoya la resolución de los mismos.
- Informa a padres de familia y acudientes sobre procesos educativos y avances en el aprendizaje de los estudiantes y establece relaciones de colaboración con ellos.
- Promueve actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes.
- Realiza acciones pedagógicas que incorporan las características del entorno en que se encuentra la institución, generando alternativas de intervención sobre problemáticas de la comunidad.
- Utiliza diferentes escenarios comunitarios para enriquecer sus prácticas pedagógicas.

2.2 Competencias comportamentales para docentes y directivos docentes

- Liderazgo: capacidad para motivar e involucrar a los miembros de la comunidad educativa con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:
 - Transmite con sus acciones a la comunidad educativa la visión, la misión, los objetivos y los valores institucionales
 - Influye positivamente en el comportamiento de los demás y logra que se comprometan con el logro de metas comunes.
 - Plantea orientaciones convincentes, expresa expectativas positivas de los demás y demuestra interés por el desarrollo de las personas.
 - Promueve cambios y transformaciones que aumenten la capacidad institucional e impulsen el mejoramiento.

- Comunicación y relaciones interpersonales: capacidad para intercambiar con efectividad y empatía conceptos, criterios e ideas, a través de diferentes estrategias y recursos, según las características del contexto y los participantes del proceso comunicativo, favoreciendo las relaciones interpersonales cordiales, asertivas y basadas en la confianza. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:
 - Combina adecuadamente los recursos expresivos del lenguaje oral, escrito y gráfico, con ayuda de las tecnologías de información y comunicación.
 - Expresa argumentos de forma clara y respetuosa utilizando el lenguaje verbal y no verbal.
 - Escucha con atención y comprende puntos de vista de los demás, demostrando tolerancia frente a diferentes opiniones.
 - Realiza preguntas claras, concretas y que permiten aclarar una idea o situación.
 - Maneja y expresa adecuadamente sus emociones e identifica y comprende las de otros.
 - Demuestra habilidades sociales en interacciones profesionales y sociales.

- Trabajo en equipo: capacidad para trabajar cooperativamente con los diferentes miembros de la organización escolar y construir relaciones de colaboración para el logro de objetivos compartidos. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:
 - Establece relaciones profesionales y de equipo que potencien su trabajo y el logro de las metas institucionales.
 - Comparte aprendizajes y recursos con diferentes miembros de la institución y ofrece apoyo para el trabajo de otros.
 - Aporta sugerencias, ideas y opiniones y propicia la conformación de equipos para el desarrollo de proyectos.
 - Considera las contribuciones de los demás en la toma de decisiones.

- Acepta críticas constructivas y actúa en consecuencia.
- Negociación y mediación: capacidad para generar soluciones efectivas y oportunas a situaciones de conflicto entre individuos o grupos y promover escenarios de concertación justos y equitativos con base en la confianza, la solidaridad y el respeto. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:
 - Identifica y comprende las causas y el contexto de un conflicto, valorando con imparcialidad los motivos de los implicados.
 - Interviene efectiva y oportunamente ante situaciones de conflicto.
 - Facilita acuerdos y soluciones multilaterales, anteponiendo los intereses comunes y generando confianza en el proceso de mediación.
 - Promueve soluciones duraderas y hace seguimiento a los compromisos adquiridos por las partes.
 - Forma a sus estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos.
- Compromiso social e institucional: capacidad para asumir responsabilidades con ética y profesionalismo, dentro y fuera del establecimiento, anteponiendo los intereses institucionales a los personales e identificándose con los valores, principios y políticas institucionales. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:
 - Muestra respeto hacia los estudiantes, el equipo docente, los directivos, el personal administrativo y la comunidad.
 - Acata y divulga las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales.
 - Responde con oportunidad, eficiencia y calidad a las tareas que se le asignan.
 - Cumple eficientemente su jornada laboral.
 - Exhibe un comportamiento ético dentro y fuera del establecimiento y representa adecuadamente a la institución en actividades fuera de la misma.
 - Demuestra honestidad e integridad en su ejercicio profesional.

- Reflexiona sistemáticamente sobre su responsabilidad social como educador.
- **Iniciativa:** capacidad para trabajar proactivamente y con autonomía frente a las responsabilidades, así como de proponer y emprender alternativas de soluciones novedosas en diferentes situaciones de la institución. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:
 - Realiza acciones que le facilitan el aprendizaje permanente y la actualización en su disciplina y en otras áreas del conocimiento.
 - Actúa con autonomía sin necesidad de supervisión y hace su trabajo con entusiasmo.
 - Demuestra recursividad y flexibilidad, y se adapta con rapidez a diferentes contextos.
 - Anticipa situaciones futuras, identifica tendencias innovadoras y es abierto a nuevas ideas.
 - Propone y desarrolla ideas novedosas, investigaciones, experiencias o proyectos, para influir positivamente en la institución y la comunidad.
- **Orientación al logro:** capacidad para dirigir el comportamiento propio hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:
 - Trabaja con tesón y disciplina para cumplir sus funciones con altos niveles de calidad.
 - Demuestra esfuerzo y persistencia en la consecución de sus objetivos, afrontando obstáculos y situaciones difíciles.
 - Procura que los estudiantes de la institución obtengan resultados de excelencia.
 - Confía en sus propias capacidades y se muestra seguro de sí mismo, aun en situaciones desafiantes.
 - Tiene metas personales y profesionales elevadas.

- Adaptabilidad al cambio: es la predisposición a comprender y apreciar perspectivas diferentes u opuestas para adaptarse en situaciones cambiantes y aceptar modificaciones del contexto y de la competencia en la institución, padres de familia y estudiantes dentro de los requerimientos de la labor docente. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:
 - Tiene capacidad para realizar adaptaciones organizacionales y estratégicas a corto, mediano y largo plazo
 - Da respuesta a tiempo, a los cambios del entorno
 - Responde a las necesidades de la institución, considerando la especial dimensión del tiempo digital
 - Aplica las innovaciones tecnológicas y pedagógicas al alcance de la institución o del estudiante.

2.3 Construcción de competencias docentes y directivos docentes.

Las competencias definidas para los docentes y directivos docentes en el presente capítulo son aplicables a los docentes de cualquier institución educativa. Sin embargo, las instituciones educativas cuyo énfasis y/o modalidad requiera diseñar, adicionalmente, otras competencias específicas, es necesario que siga el siguiente procedimiento:

- Identificación de las áreas críticas: determinar las asignaturas claves de alto impacto en la formación para la modalidad o el énfasis. Estas serán las que al final se le determinaran las competencias,
- Definición de los criterios de excelencia: Indicador de gestión o parámetro objetivo que determina la conducta superior. Deben quedar bien definidos los criterios de excelencia de la institución y del área.

- Panel de experto: Reunión de individuos que conocen el área donde se va a desempeñar el docente, dos de cada estamento (Padres de familia, estudiantes, exalumnos, docentes que hayan desarrollado la asignatura, representantes del sector productivo afín). El objetivo es definir las competencias de la modalidad o el énfasis. Es preciso aclarar que el panel de experto debe basarse sobre hechos reales y no con las ideales. Los pasos que se debe seguir en el panel es el siguiente:
 - Presentación: el facilitador explica brevemente el objetivo de panel y pide a los integrantes que se presenten
 - Presentación de competencias: el facilitador expone, en forma ágil, lo que es una competencia.
 - Metodología del panel: acto seguido el facilitador explica la metodología del panel para la construcción de las competencias.
 - Descripción del área y sus asignaturas: el facilitador describe sucintamente los objetivos del área y las asignaturas que la componen.
 - Identificación de los factores comunes: el facilitador pide a los expertos que en forma separada escriban los rasgos de un docente exitoso del área o asignatura que conozca, procurando dosificarlos en Saber (cognitivo), Saber hacer (habilidades) y Ser (actitudes, comportamientos y valores). Hecho esto se determinan los factores comunes que hayan identificado los panelistas (tres coincidencias es suficiente como rasgo común)
 - Homologación: con los factores comunes se construye el modelo. Es frecuente que los panelistas escriban un mismo rasgo de diferente manera, por ello hay que estar atento para evitar la duplicidad
 - Prueba ácida: a cada competencia se le asigna el número de coincidencia y se calcula el promedio, si este es 4 o superior se considera válido el modelo (este promedio es admitido cuando tenemos dos representantes de cada estamento). Las competencias ya definidas en el diccionario de competencias,

se descartan para su operacionaización, a no ser que sus definiciones y niveles no respondan a las exigencias de la institución, por lo tanto hay que redefinirlas

- Operacionalización de las competencias: toda competencia tiene una definición, unos niveles y unos referentes conductuales
 - Definición: corresponde al esquema motivo-conducta-logro.

Ejemplo, *Interés por el primer lugar: búsqueda constante de resultado¹ que permitan ubicarlo en el primer lugar² y resaltar frente a otros miembros del equipo³ (1 conducta, 2 resultado, 3 motivo).*

- Niveles: Por lo general existen cinco niveles: nivel alto, nivel medio alto, nivel medio, nivel medio bajo y nivel bajo. El diccionario de competencias no muestran estos niveles, pero si en las evaluaciones. Estos se pueden tomar como ejemplo para su construcción.
- Referentes conductuales. Los que muestra el diccionario de competencias son los referentes conductuales, por lo tanto pueden tomarse como guías al momento de construirlos.

CAPITULO III

Competencias de los Estudiantes

3. COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

La construcción y reconstrucción de esquemas, modelos y teorías mentales relevantes, que el individuo utilice en su vida escolar y cotidiana, requiere la actividad, la implicación activa manual, física y mental del aprendiz. Como tantas veces insistieron docentes y pedagogos tan ilustres como Dewey (2004), Freinet (1971).

La implicación activa del sujeto es condición necesaria del aprendizaje relevante. Solamente cuando el aprendiz moviliza sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento para intentar entender los problemas, situarse en su contexto e intervenir en él es cuando puede descubrir sus insuficiencias y lagunas y apropiarse de herramientas más adecuadas y poderosas para mejorar sus interpretaciones y actuaciones.

El conocimiento no llega con la memorización de hechos aislados, sino con la capacidad de razonar, de extraer conclusiones de los razonamientos.

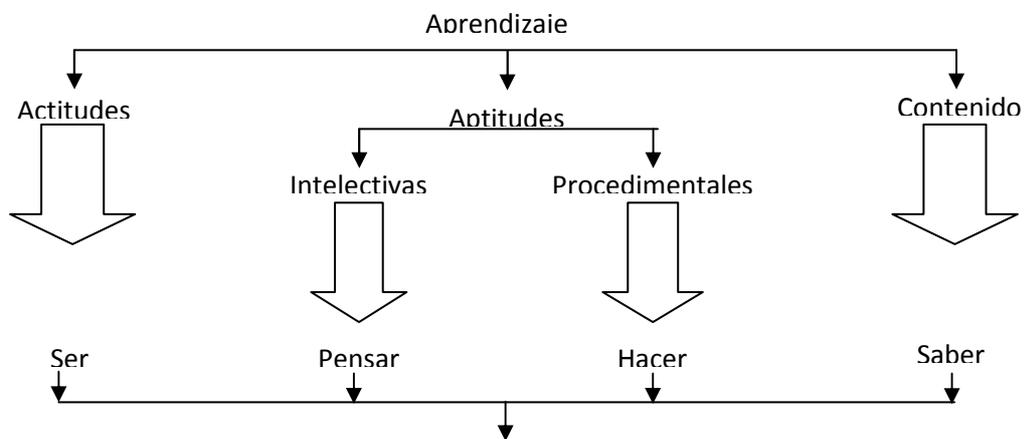
“Mientras unos profesores consideran que los estudiantes tienen que aprender (memorizar) primero las informaciones y sólo después utilizar el razonamiento, los mejores docentes asumen que el aprendizaje de los hechos ocurre sólo cuando los estudiantes están a la vez dedicados a razonar sobre tales hechos.” (Bain, 2006).

La relación entre la teoría y la práctica es otra de los elementos pendientes en la enseñanza escolar. El academicismo y la orientación enciclopédica de la escuela premoderna han enfatizado la importancia de la teoría y de la abstracción, distanciando la adquisición de informaciones y conceptos de sus referentes reales,

de modo que frecuentemente el conocimiento escolar es una pura abstracción retórica o nominalista que no capacita para entender las situaciones de la realidad, ni menos para actuar en ellas. La reflexión y la acción, la práctica y la reflexión sobre ella son elementos inseparables del pensamiento práctico, de las competencias fundamentales. La práctica sin reflexión puede convertirse en pura rutina mecánica y la reflexión sin la práctica en pura especulación o movimiento circular vacío o delirante.

La reflexión sobre la práctica, o la indagación tutorizada y el desarrollo de proyectos de trabajo pueden convertirse en una estrategia privilegiada para fomentar el desarrollo de las competencias. Requiere partir de problemas e interrogantes, planificar y diseñar procesos y actividades de recogida, selección, organización y contraste de la información adecuada al problema o a los interrogantes planteados, generación de hipótesis explicativas o interpretativas y desarrollo de capacidades expresivas de comunicación, redacción de informes y relato de experiencias, en las diferentes plataformas de comunicación: oral, escrita, y audiovisual. Implicado en proyectos de trabajo y rodeado de un contexto de cultura intelectual con sus recursos y procedimientos, el aprendiz incorpora y construye códigos, contenidos, procedimientos, habilidades y disposiciones mientras vive, disfruta, satisface necesidades, asume frustraciones y limitaciones y propone y experimenta alternativas, principalmente para construir su propia identidad.

3.1 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE



Fuente: diseño propio de los investigadores

COMPETENCIAS

- La actitud: Es una predisposición afectiva y motivacional requerido para el desarrollo de una determinada acción, posee también un componente cognitivo y un componente comportamental. En la actitud lo fundamental es generar expectativas, porque así el estudiante se interesa en su proceso de aprendizaje. No obstante la actitud puede ser inversamente proporcional a la aptitud por un mecanismo de compensación de debilidades, como es el caso de quienes al reconocer su debilidades en el área de matemáticas, en medio de la necesidad de aprender, se interesa más por aprender que aquellos que tienen más habilidades para dicha área.
- Aptitudes intelectivas: Son habilidades mentales que determinan el potencial de aprendizaje, también definida como las capacidades para pensar y saber. Depende de la estructura mental, las funciones cognitivas, los procesos de pensamiento y las inteligencias múltiples.
- Aptitudes procedimentales: Se definen como las capacidades para actuar y hacer. Están relacionadas con los métodos, las técnicas, proceso y estrategias empleadas en el desempeño.
- Contenidos: Es toda la estructura conceptual susceptible de ser aprendida. Su organización es vital para el proceso de aprendizaje. En la medida que exista más coherencia entre ellos, los estudiantes encontraran las relaciones entre los mismos lo que a su vez aumentará su nivel de comprensión. La comprensión de los conceptos determina el aprendizaje, más no el aprendizaje significativo. De ahí decimos que quien sabe actuar, y lo hace bien es porque además del domino conceptual, comprende cómo funciona su pensamiento y cómo se interrelacionan los conceptos de ese proceso de aprendizaje, ha desarrollado la competencia.

-

3.2 Una educación para el desarrollo de las competencias

De acuerdo con María Cristina Torrado (1999) el concepto de competencia procede de la lingüística y llega al campo de la educación después de una relectura al interior de la psicología cognitiva y cultural.

“Como es bien conocido, la noción de competencia fue introducida por Noam Chomsky, para explicar el carácter creativo o generativo de nuestro lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. Para ello propone un modelo de funcionamiento lingüístico basado en el conocimiento que los habitantes poseen de la lengua”.

Podemos decir con Chomsky, que cada vez que hablamos ponemos en uso o actualizamos el conocimiento que tenemos de las reglas finitas que rigen el sistema lingüístico que empleamos, en otras palabras la gramática particular de nuestra lengua. Ese conocimiento, de carácter formal y abstracto, al que Chomsky denomina Competencia lingüística y el cual, según la teoría, resulta de la especialización de un conocimiento lingüístico aún más abstracto: la gramática universal o dispositivo para la adquisición del lenguaje. Este último sería un conocimiento especificado en la información genética de la especie.

La competencia lingüística es pues un conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, como tal suponemos que está representado en la mente de los habitantes y que es parcialmente innato, en el sentido de que no deriva totalmente de la experiencia.

Este conocimiento no es accesible a la conciencia de quien lo usa y sólo tenemos evidencia de él a través de la actuación o desempeño lingüístico (habla, escritura, lectura).

De aquí se derivan los rasgos esenciales del concepto de competencia: a) se trata de un conocimiento especializado o de carácter específico. b) es un conocimiento explícito en la práctica o de carácter no declarativo. c) derivado sólo parcialmente de un proceso de aprendizaje, aún cuando requiere de la experiencia sartal y cultural.

Sin lugar a dudas se trata de un conocimiento bastante particular que nos habla de otra manera del funcionamiento de la mente. No en vano el contexto intelectual en

el que surgió estas ideas fue la llamada revolución cognitiva, en la cual nuestro sistema cognitivo es visto “como un computador”, esto es como un sistema de procesamiento de información”. De ahí que las ideas de Chomsky fueran ampliamente acogidas por los defensores de la llamada mente computacional.

El concepto de competencia resultó de interés de los psicólogos cognitivos y del desarrollo para referirse al conocimiento que subyace a ciertas actuaciones del bebé (competencias precoces) o al funcionamiento de la mente (competencias cognitivas).

En este contexto nuestra actividad mental ya no es descrita en términos de unas supuestas aptitudes o capacidades mentales innatas o explicada a partir de la noción de inteligencia. Las nuevas explicaciones se centran en las operaciones que realiza la mente frente a determinadas tareas.

De ahí el interés por comprender los desempeños por realizaciones de una persona a través de la identificación de todos los elementos que participan; el centro de atención es ahora lo que el sujeto realmente hace. Por eso se investigan asuntos tales como: las estrategias que utiliza un sujeto cuando trata o lograr solucionar un problema, las operaciones que realiza cuando lee un texto o el conocimiento que utiliza para desempeñarse en una situación particular.

El interés por la actividad real del sujeto puso pronto en evidencia la importancia del contexto en que ella se realiza, poniendo en dificultades los modelos llamados “mentecentristas”, categoría dentro de la cual se incluyen Chomsky y Piaget. En el campo del lenguaje D. Hymes (1974) introducirá la idea de competencia comunicativa para incorporar y reconocer el papel fundamental que tienen los elementos de la situación de comunicación en nuestra actuación lingüística.

En el mismo sentido, se abrirán paso las ideas de Vigotzky (1979) sobre el carácter situado de nuestra actividad mental, dado por la mediación y papel modelador que tienen los llamados artefactos culturales.

De esta manera hemos esbozado dos tradiciones teóricas que miran la competencia, cada una con sus propios referentes. Mientras la primera propone entender la competencia como un “conocimiento actuado” de carácter abstracto, universal e idealizado; la segunda la entiende como la capacidad de realización, situada y afectada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto y la actuación misma. Estas dos tradiciones han conducido a un concepto negociado de competencia.

Por eso hoy en día la competencia resulta inseparable del contexto o situación particular en la que se expresa. Somos competentes para cierto tipo de tareas y nuestra competencia puede cambiar si contamos con las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. Ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones.

Esta idea es la que llega al campo de la educación para designar aquellos logros del proceso relacionados con el desarrollo de ciertas capacidades generales (competencias básicas) y que podemos diferenciar del aprendizaje de los contenidos curriculares. Para Pérez Gómez (2007), las competencias educativas presentan unas características especiales:

- *La primera característica*. que conviene destacar es el **carácter holístico e integrado de las competencias**, en el sentido de que integran demandas externas, atributos individuales internos y externos (incluidos los afectos, las emociones, los valores y las actitudes, así como el conocimiento tácito y los territorios inconscientes) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación. En esta concepción, no tienen cabida las interpretaciones restrictivas de las competencias como conductas o microconductas que se pueden entrenar con independencia del sentido de los conocimientos o emociones implicadas, y sin tener en cuenta los diferentes contextos, los cambios históricos y las intenciones de los agentes. Las

concepciones holísticas, ecológicas, sistémicas u orgánicas rechazan la pretensión sumativa y mecánica de los planteamientos conductistas. El todo nunca es igual a la suma de las partes, y las partes adquieren su sentido cuando se integran de una determinada manera activa en el funcionamiento del todo, dentro de un contexto. Las relaciones entre las partes y de éstas con el todo para funcionar en un escenario concreto componen la vida compleja e interactiva del conjunto de un sistema.

- *La segunda característica* clave en el enfoque abierto y relacional de las competencias es la importancia de los contextos de aprendizaje. Dentro de un marco teórico sociocultural, los contextos y las relaciones son aspectos determinantes de los procesos de aprendizaje. El aprendizaje, más que un acto puramente individual, es un proceso que se desarrolla en concretas situaciones sociales donde se utilizan las herramientas de la cultura de la comunidad. El individuo aprende, incorpora nuevos significados, desde que nace, en los escenarios cotidianos donde satisface sus necesidades, precisamente porque para satisfacer dichas necesidades en dicho contexto requiere aprender gestos, símbolos, códigos..., para interpretar correctamente las demandas y reaccionar adecuadamente a las posibilidades.

El aprendizaje de los seres humanos se encuentra situado en escenarios físicos y culturales que se configuran como redes simbólicas que cada sujeto debe aprender para poder manejarse de modo eficaz primero y de manera autónoma después. Estas redes simbólicas que evolucionan constantemente con el desarrollo social componen las herramientas de la cultura que cada persona debe aprender. Los significados se encuentran situados en los objetos y artefactos, así como en las personas, sus comportamientos y sus interacciones. Los cachorros humanos de cada nueva generación han de aprender tales significados para interpretar y actuar de modo competente en cada contexto social. Así, los procesos de aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo y ancho de un abanico amplio que incluye los artefactos, las herramientas culturales, los

intercambios, cara a cara o virtuales, con los demás seres humanos, cercanos o lejanos, los recursos propios previamente aprendidos (Carr, 2004a). Así pues, las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural distribuida en cada contexto físico y social. De ahí la importancia de este aspecto en la concepción de una pedagogía centrada en el alumnado, pero particularmente preocupada por la riqueza cultural de los contextos que rodean la vida social y académica de cada individuo, ofreciéndole diferentes oportunidades de aprender.

En este sentido, ya afirmábamos, en 1992, que el problema pedagógico no es tanto cómo aprender sino cómo construir la cultura de la escuela y del aula en virtud de su función social y de las oportunidades que ofrece para aprender en las interacciones, las herramientas que cada sujeto necesita para comprender y actuar en el complejo mundo de la comunidad social en la que le toca vivir. El aprendizaje debe entenderse como un proceso de enculturación, de incorporación progresiva y creativa, por parte del novato, a la cultura personal, social y profesional del experto. "...los problemas reales pocas veces se resuelven por individuos aislados; por el contrario, son generalmente trabajados por un grupo que, aunque compartiendo un mismo propósito, tiene varios tipos y niveles de experiencia a la vez que distintos valores, motivos, intereses y estrategias preferidas para trabajar juntos." (Wells, 2002, p. 199). La importante contribución del conocimiento y el aprendizaje situados es mucho más relevante en el momento actual de la denominada sociedad de la información, pues extiende el concepto de contexto de aprendizaje. Los escenarios de aprendizaje en los que se encuentra el conocimiento distribuido y al alcance de todos, ofreciendo oportunidades insospechadas de aprendizaje son las inabarcables redes telemáticas de acumulación, intercambio y creación permanente de información y conocimiento. A diferencia de otras épocas el problema no está en la escasez de información, sino en su abundancia, y en la necesidad de desarrollar competencias de selección, procesamiento, organización y aplicación crítica y creativa de la misma.

- *El tercer aspecto a destacar* en esta concepción holística de las competencias es la importancia de las disposiciones o actitudes. Estrechamente relacionado con las intenciones y emociones así como con el territorio de los valores. Destacar la importancia de las disposiciones diferencia las competencias de las habilidades al resaltar la necesidad de que los individuos deseen proyectarse en la acción, desarrollar los comportamientos requeridos. Entre el pensamiento y la acción, entre los discursos y las prácticas, entre el procesador y el ejecutor humano existe un hiato complejo, una constelación de factores, conscientes o no, que tienen que ver con las emociones, los deseos, los valores e intenciones del sujeto y los hábitos adquiridos en su biografía personal. El enfoque de competencias obliga a indagar este difuso territorio y a hacer conscientes a los aprendices y a los docentes de la complejidad ética y teleológica que se encuentra necesariamente implicada en todo proceso de intervención, de práctica, en todo proyecto personal, social o profesional. Necesidades, impulsos, valores e intenciones mueven la conducta y el quehacer humano pero sin duda mediatizado por las ideas e interpretaciones subjetivas así como por el efecto de las experiencias previas de cada individuo, grupo o comunidad.

Este énfasis en las disposiciones conecta directamente con el compromiso personal y social de cada individuo y grupo con los valores de su comunidad y con la idea del aprendizaje a lo largo de la vida, pues supone destacar y favorecer la convicción, la voluntad y el deseo de aprender de forma permanente para poder afrontar las exigencias de un contexto en cambio continuo y acelerado. Supone en definitiva reconocer la existencia de dos dimensiones indisociables en todo proceso de aprendizaje relevante: la dimensión técnica que garantiza una actuación eficaz, y la dimensión ética o teleológica, que garantiza la orientación y el sentido consciente y reflexivo de toda práctica así como el sentido de responsabilidad y compromiso con valores que orientan su vida personal, profesional y social. Coincidimos con Lynn Davis (2006), cuando afirma que el desarrollo de las actitudes y disposiciones es el desafío más importante que han

de afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los ciudadanos contemporáneos.

- *Otra característica importante* en el enfoque holístico de competencias refiere a la transferibilidad creativa, no mecánica, de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas. Como afirman Rychen y Salganik (2003) y Carr y Claxton (2004), la capacidad para transferir competencias aprendidas a diferentes escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación más o menos profundo o radical, es decir un proceso de nueva aplicación activa y reflexiva de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender las peculiaridades de la nueva situación y la validez de las diferentes formas de intervención en ella. Del mismo modo, la transferencia adaptativa o recreadora, supone reconocer los elementos singulares de cada situación y evaluar las posibilidades de adecuación de nuestros conocimientos, habilidades y actitudes a las nuevas exigencias. Por otra parte, en un mundo globalizado y en cambio constante y acelerado, los seres humanos necesitan el desarrollo de lo que Haskell (2001) denomina “espíritu de transferencia”, es decir la plasticidad y flexibilidad necesaria para adaptar sus competencias fundamentales a las peculiaridades cambiantes de cada escenario social y vital. El espíritu de transferencia, la flexibilidad y la plasticidad humanas, en un escenario económico, social y cultural de cambio cada vez más acelerado e imprevisible, debe ser un componente no sólo individual, sino social, apoyado en la convicción de que los significados humanos son contingentes a las condiciones históricas en las que se producen.
- En estrecha relación con las características anteriores, es conveniente destacar la reflexividad como sustrato inexcusable del comportamiento competente. Si las competencias se configuran en cada contexto, surgen de las peculiares interacciones que se producen en cada contexto y no pueden confundirse con las habilidades personales, la transferencia no sólo no puede ser automática, sino que será necesario reconocer que en cada actuación y en cada contexto los individuos y los grupos humanos desarrollan aspectos singulares de sus

competencias difícilmente repetibles en otros contextos o en situaciones diferentes del mismo contexto. En las competencias podemos por tanto distinguir núcleos comunes relativamente estables y extensiones singulares que se especifican en cada contexto. Podemos ser y actuar de manera competente en un contexto y no en otro, o en una situación y no en otra. Lo verdaderamente importante desde el punto de vista educativo es que cada individuo comprenda la pluralidad de aspectos o dimensiones que entran en juego en cada situación que afronta, para comprenderlos in situ y para adaptar la intervención, recrearla y no simplemente reproducir de forma mecánica rutinas aprendidas en situaciones previas.

En definitiva, el desarrollo y utilización de las competencias fundamentales supone inevitablemente un proceso de reflexión, de comprensión de la situación y de redefinición de las pretensiones que nos proponemos en dicha situación concreta. Volvemos a la postre a recalcar la importancia sustancial de la reflexividad como componente básico de las competencias fundamentales, un prerrequisito mental, un aspecto crítico de la estructura interna de las competencias fundamentales, el componente más característico del conocimiento libre. El conocimiento es revisado de forma constante en virtud de nuevas informaciones y nuevas prácticas. La ética del conocimiento todo lo cuestiona, lo critica, lo contrasta, lo somete a experimentación y falsación; sin embargo, mayor y mejor conocimiento no lleva a mayores niveles de certeza, a afirmaciones incuestionables, sino, por el contrario a nuevos interrogantes y espacios más amplios de incertidumbre, fabricados por la actuación de la especie humana.

3.3 Tipos de competencias

El énfasis dado en la actualidad a las competencias básicas ha transformado la educación de un ejercicio para la memorización de cuerpos estables de

conocimiento al desarrollo de competencias cognitivas superiores relacionadas. Estas competencias apuntan a la capacidad para utilizar el conocimiento científico para la resolución de problemas de la vida cotidiana, y no sólo del espacio escolar, y de aprender a aprender para poder enfrentar el ritmo con que se producen nuevos conocimientos, informaciones, tecnologías y técnicas.

Las competencias básicas, también llamadas a nivel europeo competencias clave, representan un grupo de conocimientos, habilidades y actitudes, valores éticos, y emociones, transferibles y multifuncionales. Son competencias que toda persona necesita para su desarrollo y satisfacción personal, integración y empleo. Deben estar desarrolladas al finalizar la escolarización obligatoria.

También deben contribuir a transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos, en un concepto moderno de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida.

Las competencias básicas se sustentan la realización personal, la inclusión social, y la ciudadanía activa y contribuyen a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual.

Jiménez (2006), sobre el origen de las competencias afirma: "Desde los años 90, la Unión Europea y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), entre otros organismos internacionales, han venido promoviendo proyectos y estudios sobre el aprendizaje basado en competencias que han ido dando luz a trabajos y publicaciones relevantes (...) hoy día el debate sobre las competencias básicas y los criterios para su selección y evaluación centran la atención de los pedagogos y educadores, además de la de los responsables de política educativa".

“Recordemos que las competencias no son una construcción abstracta; por el contrario, estas se explicitan en realidades y acciones objetivas y subjetivas. Por ejemplo, cuando un niño o niña es capaz de definir un

concepto y no comprender su utilidad conceptual o práctica, existe un problema de competencia.” (Romero 2003)

Para su interpretación y aplicación en la construcción de los planes de áreas, las competencias las podemos clasificar en tres diferentes tipos como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Tipos de competencias

Tipo	Descripción	Acciones específicas
Interpretativas	Comprensión de información en cualquier sistema de simbol o formas de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de textos • Comprender proposiciones y párrafos • Identificar argumentos, ejemplos, contraejemplos y demostraciones • Comprender problemas • Interpretar cuadros, tablas, gráficos, diagramas, dibujos y esquemas • Interpretar planos, mapas y modelos
Argumentativas	Explicación y justificación de enunciados y acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar el por qué, el cómo y para qué • Demostrar hipótesis • Comprender hechos • Presentar ejemplos y contraejemplos • Articular conceptos • Sustentar conclusiones
Propositivas	Producción y creación	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear y resolver problemas • Formular proyectos • Generar hipótesis • Descubrir regularidades • Hacer generalizaciones • Construir modelos

3.4 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Si bien podríamos profundizar en las anteriores discusiones, no podemos olvidar nuestro interés principal: derivar las implicaciones que tienen la apropiación o

recontextualización del concepto de competencias en el campo educativo. Veamos algunas de ellas:

En el contexto educativo el término competencia es extendido a actividades de tipo no lingüístico, para enfatizar el desarrollo de las potencialidades del sujeto a partir de lo que aprende en la escuela. A la educación le interesa todo aquello que el estudiante pueda hacer con los saberes e instrumentos que ella le brinda.

- Bien entendido el proceso educativo debe comprometerse con el desarrollo del estudiante como persona integral y por ello se interesa en hacerlo más competente como ciudadano.

Se reúne la idea de que la competencia es esencialmente un tipo de conocimiento, ligado a ciertas realizaciones o desempeños, que van más allá de la memorización o la rutina. Se trata de un conocimiento derivado de un aprendizaje significativo.

- Se asume que las competencias se desarrollan o se complejizan con el impacto de la acción educativa. La mente antes y después de la escuela.
- Introduce la pregunta por el objetivo o propósito de la educación básica en el mundo contemporáneo.
- Aporta elementos para la renovación de la enseñanza y por tanto de la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares.
- Oriente cambios en las prácticas evaluativas.

Corresponde a la comunidad educativa dar forma a estos procesos de cambios, muchos de los cuales ya tienen una importante historia en las instituciones cuyos proyectos pedagógicos hace tiempo marchan en la misma dirección.

Ampliando lo anterior, las ocho competencias básicas son:

- Competencia en comunicación lingüística: La adquisición de esta competencia supone que el estudiante es capaz de utilizar correctamente el lenguaje tanto en

la comunicación oral como escrita, y asimismo saber interpretarlo y comprenderlo en los diferentes contextos. Debe permitir al alumno formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones. En el caso de lenguas extranjeras, significa poder comunicarse en alguna de ellas de modo que se enriquezcan las relaciones sociales y favorezcan el poder desenvolverse en contextos diferentes.

- Competencia matemática: Supone poseer habilidad para utilizar y relacionar números, sus operaciones básicas y el razonamiento matemático para interpretar la información, ampliar conocimientos y resolver problemas tanto de la vida cotidiana como del mundo laboral.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Es la habilidad para desenvolverse de forma autónoma en distintos ámbitos como la salud, el consumo o la ciencia, de modo que se sepa analizar, interpretar y obtener conclusiones personales en un contexto en el que los avances científicos y tecnológicos están en continuo desarrollo.
- Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital: Esta competencia se refiere a la capacidad del alumno para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Esto supone habilidad para acceder a la información y transmitirla en diferentes soportes, así como hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de modo eficiente.
- Competencia social y ciudadana: Entre las habilidades de esta competencia se incluyen el conocerse y valorarse, saber comunicarse en diferentes contextos, expresar las ideas propias y escuchar las ajenas, comprendiendo los diferentes puntos de vista y valorando tanto los intereses individuales como los de un grupo, en definitiva habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica.
- Competencia cultural y artística: Esta competencia se refiere a la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones culturales o artísticas, así como saber emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias.

- Competencia para aprender a aprender: Se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida, es decir a la habilidad de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma una vez finalizada la etapa escolar. Esto implica, además de tener conciencia y control de las propias capacidades y conocimientos y estar debidamente motivado, el saber utilizar adecuadamente estrategias y técnicas de estudio.
- Autonomía e iniciativa personal: Responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica o control personal son algunas de las habilidades relacionadas con esta competencia, unas habilidades que permiten al estudiante tener una visión estratégica de los retos y oportunidades a los que se tiene que enfrentar a lo largo de su vida y le facilitan la toma de decisiones.

¿Cómo se adquieren las competencias básicas? Las competencias básicas se pueden adquirir a través de:

- Las diferentes áreas curriculares: Cada una de las áreas curriculares ha de contribuir al desarrollo de las competencias transversales y cada una de las competencias básicas se alcanzará desde el trabajo de varias áreas o materias.
- Las medidas no curriculares o paracurriculares: Acción tutorial de maestros, a través de la planificación y realización de actividades complementarias y extraescolares.
- La comunidad educativa, de los centros escolares, la administración educativa, los profesores, y la familia; pero también se adquieren a través de la influencia de estamentos sociales extraacadémicos: medios de comunicación, otros agentes socioculturales, etc.

CAPITULO I V

Metodología para desarrollar competencias en los estudiantes

4. METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES

Aprender y desarrollar competencia requiere un espacio de libertad y confianza para vivir la cultura más elaborada. El equipo de docentes, la comunidad educativa y los propios alumnos han de traer al aula las preocupaciones, los intereses y las manifestaciones más significativas de la cultura en todos los ámbitos. El centro escolar debe convertirse en el núcleo de una red de vivencia, creación y difusión de la cultura de la comunidad social. Los descubrimientos científicos y tecnológicos actuales y las manifestaciones artísticas, literarias, musicales o deportivas más relevantes deben incorporarse a la escuela como la atmósfera cultural del escenario educativo que rodea la vida de todos y cada uno de las personas, al menos mientras se encuentran en la escuela. La escuela debe saturarse de personajes, contenidos, códigos, actividades y productos de la vida intelectual más rica de la comunidad humana. Artistas, científicos, literatos, filósofos, artesanos, profesionales, agentes sociales y culturales, deben estar presentes en la escuela como el patrimonio más valioso de la cultura crítica de la comunidad que se trabaja e intercambia en la escuela. (Pérez Gómez, 2003)

El escenario escolar contemporáneo debe convertirse en el ágora de intercambio de los saberes y la cultura más creativa al servicio de la formación de las nuevas generaciones. La creación de este espacio de vivencia de la cultura, de este entorno natural de aprendizaje es tal vez la principal responsabilidad del docente individual y del equipo de docentes, y ha de constituir una de sus principales competencias profesionales: aprender a diseñar y desarrollar escenarios atractivos de aprendizaje relevante. “Los mejores docentes pensaban en la creación de ese entorno de aprendizaje exitoso como un acto intelectual (o artístico), que requiere la participación de las mejores mentes de la academia” (Bain, 2006). Bernstein (1993) entre la motivación para aprender y los contextos del conocimiento.

En los contextos de producción del conocimiento y la cultura crítica (la investigación científica, la reflexión filosófica, la creación artística...) la motivación para aprender viene provocada por la fascinación de participar en la aventura de descubrir nuevos horizontes, crear nuevas formas y realidades, ampliar la experiencia humana en los ámbitos de la verdad, la bondad y la belleza.

En los contextos de aplicación del conocimiento (las intervenciones técnicas, la producción artesanal...) la motivación para aprender también puede considerarse intrínseca, pues el individuo se encuentra inmerso en el valor del conocimiento que usa para resolver problemas, solucionar situaciones, cambiar realidades, interactuar con eficacia en la vida cotidiana. El objetivo no es descubrir y crear, sino actuar pragmáticamente con eficacia en los escenarios problemáticos de la vida cotidiana, lograr una base estable de conocimientos y rutinas para la toma de decisiones sensata y para la acción eficaz.

En los contextos dedicados a la reproducción del conocimiento (la escuela y la mayoría de las instancias que constituyen los sistemas educativos), por el contrario, es muy difícil provocar la motivación intrínseca por aprender. En la mayoría de las experiencias académicas de nuestras escuelas burocráticas, las experiencias de aprendizaje se concretan en la reproducción de conocimiento enciclopédico, expuesto de manera abstracta e independientemente de los procesos de investigación o creación y de las situaciones en las que puede ser aplicado para resolver problemas o modificar realidades. La ausencia o dificultad para provocar motivación auténtica para aprender en estos contextos escolares de reproducción, conduce a la elaboración de complejas ingenierías didácticas de motivación extrínseca, donde el conocimiento no tienen un valor de uso sino un valor de cambio por notas, premios y castigos, acreditaciones o títulos.

Si las competencias se aprenden ligadas a las situaciones y a los contextos, es fácil comprender que el conocimiento escolar aprendido en contextos académicos,

exclusivamente de reproducción, cuesta mucho aprenderlo y muy poco olvidarlo. Es un conocimiento con valor de cambio, que como las monedas, duran hasta que se produce la transacción comercial en el examen correspondiente. El propósito pedagógico ante esta situación, no debería ser complicar más las ingenierías didácticas para provocar la motivación extrínseca, sino modificar los contextos escolares de modo que se convirtiesen en escenarios culturales más ricos y cercanos a la vida real de la comunidad social, donde se produce y aplica el conocimiento, y se reproduce solamente como medio para facilitar la producción o la aplicación del mismo.

4.1 Implicaciones en el entorno

Para las dificultades detectadas en el ámbito educativo resulta conveniente crear soluciones contundentes en pro de mejorar los resultados por competencias en todas las áreas. Es de suponer que su efecto no será inmediato; sino a largo plazo. Los alcances inmediatos serían:

En el currículo: La revisión de los propósitos de formación del currículo lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo y se constituye en el insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan de estudio, dada tradicionalmente en asignaturas o materias. Diseñar un currículo por competencias implica construir sobre núcleos problemáticos al que implica varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos.

Un proyecto de actualización de los diseños curriculares basados en competencias, cuya finalidad es la elaboración de los planes de área que se desarrollen por procesos, estructurados por núcleos generales de conocimientos que involucran unos subnúcleos durante las etapas de aprendizaje que incluya niveles de complejidad y competencias específicas con relación a cada núcleo enlazados por núcleos integradores, que garantizan la continuidad de los procesos frente a las habilidades que el alumno desarrolla. Este esquema curricular permite evaluar de

manera continua, es decir el estudiante que presente dificultades podrá superarlas durante cada etapa de aprendizaje, ya que los subnúcleos están interrelacionados.

En la didáctica: Cambio de metodologías transmisionistas a metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Un buen ejemplo de ello constituye las metodologías activas. No obstante se advierte sobre el riesgo de que los estudiantes se dispersen en las diferentes actividades y por ende no perciban la coherencia y la unidad en un horizonte conceptual. De ahí la importancia del dominio metodológico y de trabajar conceptos estructurales en función de dominios cognitivos donde la estrategias docente apunta hacia la interconexión de los temas.

Dentro de las propuestas pedagógicas se exponen la aplicación de estrategias como la experimentación, aprendizaje por descubrimiento basados en problemas, análisis para la comprensión lectora, aprendizaje por proyecto para evaluar competencias.

En la evaluación: La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues una evaluación por competencias implicaría una reforma radical del sistema educativo, implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

En la administración: A nivel institucional se propone el rediseño del formato para la presentación de los resultados de evaluación, el diseño de instrumentos para el seguimiento de las prácticas evaluativas del docente, cambios del modelo de evaluación institucional en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y jornadas de capacitación en la temática de competencia específicamente en el diseño de instrumentos y metodologías para su aplicación.

4.2 Metodología de trabajo por competencia

Básicamente se pueden utilizar tres metodologías para realizar el trabajo por competencias, cada docente y dependiendo de la asignatura establece la metodología o combinación de metodologías adecuadas a utilizar:

- Trabajo por proyectos: En el que a partir de una situación problema se desarrollan procesos de aprendizajes y de construcción de conocimientos, vinculados al mundo exterior, a la cotidianidad y al contexto.
- Resolución de problemas: Esta metodología permite hacer una activación, promoción y valoración de los procesos cognitivos cuando los problemas y tareas se diseñan creativamente. Los talleres y seminarios son un buen ejemplo de ello.
- Enseñanza para la comprensión: Enfocar el proceso de aprendizaje hacia la comprensión implica organizar las imágenes y las representaciones en diferentes niveles para lograr la comprensión por parte de los estudiantes, consecuentemente ellos aprenden a comprender y por consiguiente logran conciencia sobre como ellos comprenden. Comprender es el proceso por el cual se asimilan las representaciones y se les otorga un significado. Existen metodologías que propician los cinco niveles de comprensión:
 - a. Narrativo: Cuando el estudiante presenta un relato o narración acerca del concepto. Ej., un relato sobre el origen de la constitución.
 - b. Lógico – cuantitativo: Cuando el estudiante aborda el concepto mediante procesos deductivos o numéricos. Ej., los análisis numéricos de contraste o de comparar modelos económicos.
 - c. Fundacional: Se aborda el concepto epistemológicamente desde sus diferentes connotaciones. Ej.: el concepto de independencia, clima, socialización.
 - d. Estético: Se da un abordaje del concepto desde la vivencia. Ej., el estudio del estado a partir del folklore y la cultura.

- e. Experimental: Cuando la manipulación de los datos y el control de las variables generan cambios conceptuales. Genera en el estudiante la capacidad propositiva y transformativa.

4.3 Diseño de competencias

La incorporación de nuevos elementos curriculares en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, centrados en la idea de una educación en permanente renovación basado en competencias que deben ser alimentadas, construidas y fortalecidas desde todas las áreas; en consecuencia tenemos que pensar en unas competencias para que los logros definidos tengan sentido en ellas y que el currículo adquiriera una dimensión globalizante en los procesos de formación integral de los educandos.

Se deben formular unas competencias que sean articuladoras de los procesos educativos y formativos; unas competencias que se puedan desarrollar desde todas las áreas; es decir, que los docentes deben diseñar métodos y estrategias para utilizar los conocimientos propios de su disciplina como herramientas o recursos y ponerlos al servicio de las pautas que entre todos acordemos para el desarrollo de tales competencias.

4.4 Elementos teóricos para la elaboración del plan de clase

El Aprendizaje Basado en Problemas cuyo objetivo no se centra en resolver los problemas sino que éstos sea usado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio. Es un método de trabajo activo que se orienta a la solución de problemas diseñados para lograr ciertos objetivos de aprendizaje y estimula el trabajo colaborativo. Es el alumno quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los cuales

conjugan aprendizajes de distintas áreas de conocimiento y el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Problemas es una estrategia didáctica que produce un aprendizaje más significativo y mejora la comprensión y la integración del conocimiento. También facilita el desarrollo de capacidades perdurables de pensamiento y de aprendizaje, interpersonales, de trabajo en equipo, de autorregulación y de resolución de problemas. Los siguientes son los elementos que componen la propuesta y anexo se encuentran los formatos para su diseño.



Figura 2. Pasos del proceso del enfoque problematizador.

Estándar de competencias: Son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los estudiantes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de *saber* y *saber hacer* en contexto en cada una de las áreas.

Los Estándares establecen prioridades de aprendizaje que todo el sistema se compromete a lograr, pero no desmerece la posibilidad de que cada escuela y cada

docente enriquezca el currículo de acuerdo a las características y necesidades propias de su población. Para el caso colombiano, la mayoría de los estándares están establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 3. Habilidades del pensamiento

COMPETENCIA INTERPRETATIVA	COMPETENCIA ARGUMENTATIVA	COMPETENCIA PROPOSITIVA
Observar Analizar Comparar Determinar la esencia Abstraer Sintetizar Definir conceptos Caracterizar Identificar Describir Relacionar Interpretar	Sustentar Respaldar Sostener Ejemplificar Ilustrar Explicar Argumentar Objetar Contradecir Cuestionar Discutir	Demostrar Proponer Formular Plantear Valorar Generalizar Ordenar

Logros: Son los alcances que se consideran deseables, valiosos y necesarios, fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Las aspiraciones, propósitos, metas, los aprendizajes esperados en los estudiantes, el estado deseado, el modelo a alcanzar, tanto desde el punto de vista cognitivo como práctico y afectivo-motivacional. Los logros son de tres tipos: Cognitivo, procedimental y actitudinal

Tabla 4. Discriminación de los logros de acuerdo con las habilidades del pensamiento

LOGROS COGNITIVOS	LOGROS PROCEDIMENTALES	LOGROS ACTITUDINALES
Corresponde a todos aquellos conocimientos esperados en el estudiante; es decir sus aprendizajes o saberes que deben internalizar como soporte académico de su formación integral y elemento fundamental en lo llamamos “conocer.”	Se traducen en todo lo relacionado con las habilidades y destrezas, que los menores deben adquirir. De otra forma lo relacionamos con los procesos de manipulación de materiales, actuaciones y comportamientos que faciliten su saber hacer.	Estos logros se relacionan con los aspectos propios de la personalidad, como es lo afectivo y motivacional; de igual manera se hace mucho énfasis en los valores morales y del comportamiento ciudadano.

Obedecen a la siguiente estructura gramatical:

Sujeto + verbo en futuro simple + elemento cognitivo universal

Ejemplos: El estudiante reconocerá el párrafo

Indicadores de Logros: Son síntomas, indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos e información perceptible, que al ser confrontados con el logro esperado, nos dan evidencias significativas de los avances en pos de alcanzar el logro

Sujeto + verbo en tercera persona + elemento cognitivo universal

Ejemplos: El estudiante reconoce estructuras sintácticas y semánticas

Juicios valorativos: Son los elementos descriptores, diseñados para los informes que se entregan a los padres de familias o acudientes. Cada juicio obedece a una categorización dependiendo del grado de avance del estudiante y de las normas institucionales

Tabla 5. Discriminación de los juicios de acuerdo con las habilidades del pensamiento

JUICIOS RELACIONADOS CON LAS FORTALEZAS COGNITIVAS	JUICIOS RELACIONADOS CON LAS RECOMENDACIONES COGNITIVAS	JUICIOS RELACIONADOS CON LAS DIFICULTADES COGNITIVAS
Evidenció en una categoría muy alta, según lo esperado, el dominio del concepto de medición y la aplicación de los distintos instrumentos de medida convencional y no convencional en objetos del medio	Debe apropiarse de los elementos básicos relacionados con el concepto de medición y la aplicación de los distintos instrumentos de medida convencional y no convencional en objetos del medio	Presenta limitaciones para apropiarse de los elementos básicos relacionados con el concepto de medición y sus aplicaciones a través de los distintos instrumentos de medida convencional y no convencional en objetos del entorno

Obedecen a la siguiente estructura gramatical:

Verbo en acción + objeto + complemento

Ejemplos: Aplica el concepto de densidad en la solución de problemas de su entorno

Preguntas problémicas: Cuando al joven se le expone ante nuevos hechos y sus saberes previos no son lo suficientemente consistentes, se genera una contradicción que se traduce en una pregunta. Ante estos hechos, la pregunta problémica provoca en el alumno una búsqueda de nuevos conocimientos, porque aparece en el momento en que las explicaciones al problema no son suficientes y se requiere encontrar en el saber académico y científico las respuestas al problema.

Las preguntas problémicas estimulan la actividad del estudiante en las clases permitiendo una asimilación productiva; las preguntas diseñadas por los docentes deben permitir en el joven la posibilidad de crear sus propias deducciones. Esto permite, identificar las diferencias entre los conocimientos preexistentes del estudiante y las realidades esenciales.

La pregunta es la expresión del problema y un apoyo para la solución de las contradicciones durante los procesos de aprendizaje.

Tabla 6. Discriminación de las preguntas problémicas de acuerdo con las habilidades del pensamiento

INTERPRETATIVAS (Qué)	ARGUMENTATIVAS (El por qué)	PROPOSITIVAS (Cómo y el para qué)
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué es...? · ¿Qué significa? · ¿Qué representa...? · ¿Qué elementos integran...? · ¿Qué ventajas o desventajas tienen...? · ¿Cuál es la esencia de...? · ¿Cuál es...? · ¿En qué se diferencia...? 	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Por qué...? · ¿A qué se debe...? · ¿Cuáles son las causas / razones / motivos...? · ¿Cuáles son los que pertenecen a? · ¿Qué importancia tiene...? · ¿Qué sucedería si...? · ¿Qué circunstancias...? 	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Cómo...? · ¿Cómo es posible...? · ¿Para qué...? · ¿En qué se puede utilizar...? · ¿Cuál es la utilidad de...? · ¿Qué acciones...? · ¿Qué harías si / para...?

Ejemplos: ¿Por qué un barco, siendo tan pesado no se hunde y una moneda sí?

¿Qué harías tú para que la moneda no se hunda?

Actividad: Las contradicciones generadas entre los conocimientos que posee el estudiante y los nuevos, provoca que lo desconocido se traduzca en lo buscado; es allí donde el rol del docente es fundamental, porque su misión es encontrar los datos, que no estando en el problema participan de la solución de éste; por ello, es una prioridad para el educador fijar las Tarea Problémica que partiendo de los datos solucione el problema planteado.

La actividad son las herramientas que el docente diseña para que el estudiante pueda ejecutar las tareas, mientras que estas son las acciones que realiza el estudiante para resolver el problema.

Las actividades pueden ser de motivación, exploración, confrontación de ideas, construcciones conceptuales, socialización, control, evaluación-autoevaluación y de proyección, entre otras.

Ejemplos: Consultar libros de ciencias naturales en la biblioteca

Utilizar motores de búsquedas en la internet para encontrar posibles respuestas.

Tareas: Representan la unidad más pequeña de un actividad, derivada de la unidad de competencias. La tarea conduce a encontrar lo buscado a partir de la contradicción; de igual forma, la podemos definir como el conjunto de acciones que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos apoyada en la contradicción que se produce entre lo que hay y lo que el joven quiere lograr, abarcando acciones individuales o colectivas que posibiliten la interacción entre los estudiantes y con los docentes. Esto obliga a que las tareas sean ordenadas en la secuencia lógica requerida para cumplir con la actividad. Se expresan a través de un verbo que refleje un comportamiento observable, mostrando el principio y el fin de una acción. Cabe resaltar que las tareas deben ser variadas, suficientes y diferenciadas

Tabla 7. Discriminación de las tareas problémicas de acuerdo con las habilidades del pensamiento

INTERPRETATIVAS	ARGUMENTATIVAS	PROPOSITIVAS
<ul style="list-style-type: none"> · Encontrar verdades · Hacer definiciones · Leer esquemas · Describir la realidad · Manifiestar ideas principales · Explicar la realidad y los signos · Ordenar literalmente la información · Hacer lecturas jerárquicas o en orden de importancia. 	<ul style="list-style-type: none"> · Justificar o encontrar elementos que fundamenten · Presentar causas y consecuencias · Encontrar motivos y razones · Hacer demostraciones · Explicar razones de propuestas en síntesis. 	<ul style="list-style-type: none"> · Dar soluciones · Resolver problemas · Describir de manera oral y escrita mundos ideales, sistemas, espacios, localidades, naciones o instituciones viables y posibles para la convivencia · Generar propuestas, condiciones finales, alternativas de solución.

Para su construcción se recomienda la siguiente estructura gramatical:

Verbo en infinitivo + Objeto + Condición de la acción

Ejemplos: Encontrar la definición de densidad y peso.

Establecer las diferencias entre densidad y peso.

Echar una moneda en un vaso de agua

Colocar un trozo de madera seca en un vaso de agua

Amarrar la moneda y la madera e introducirla en el vaso de agua

Describe lo observado

Criterios de evaluación: Indican acciones observables y ejecutables en el ambiente educativo, que permitan verificar el logro del aprendizaje y están referidos a los diferentes aspectos que pueda abarcar el aprendizaje esperado, identificando lo que debe dominar el estudiante para lograrlo en términos de actitudes, conocimientos, habilidades y/o destrezas. Su redacción debe efectuarse de manera que la acción recaiga sobre el alumno no sobre el producto. Obedecen a la estructura gramatical:

Acción + logro + circunstancias/Condiciones

Ejemplos: Argumenta soluciones lógicas basadas en el concepto de densidad.

Contenidos: La lista de contenido se obtiene a partir de lo realizado anteriormente. Es imperante que los contenidos deben abordar los ámbitos del:

Saber: contenido conceptual teórico que se refiere a hechos, conceptos, ideas y principios

Saber Hacer: Contenidos procedimentales, prácticos que se refieren a la destreza, habilidades, técnicas y estrategias

Saber ser: contenidos actitudinales formativos que se refieren a normas, actitudes y valores.

CONCLUSIONES

Un modelo educativo basado en competencias obliga a cuestionarse alrededor de la pertinencia de los procesos educativos, invita a la educación a repensar el sujeto de aprendizaje como un agente transformador de realidad. Convoca al cuerpo docente a la reflexión y los llama a adaptarse a sus estudiantes, a sus procesos intelectivos, a sus preconceptos derivados de la experiencia y a sus aptitudes; y no pretender, aún cuando pareciera más sencillo, que los estudiantes se adapten a sus docentes, pues finalmente son ellos los facilitadores.

La implantación de la formación por competencias demanda:

- Una transformación radical, mas no inmediata, de todo un paradigma educativo
- Implica cambio en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo en los esquemas de formación tan arraigados por la tradición.

Esto compromete al docente con una realidad cambiante y por ende lo obliga a ajustarse constantemente, sobre todo, al mundo digital “adaptación al cambio”, dado que los niños nacen en una era donde los artefactos electrónicos son mas interactivos y ellos absorben con suma facilidad

BIBLIOGRAFÍA

- Alles Martha Alicia (2004). Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias. Buenos aires. Granica S.A.
- Ansorena Cao, Alvaro. (1996) 15 casos para la Selección de Personal con Éxito, Barcelona, Paidos Empresa.
- Bain, B. (2006): Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia, PUV.
- Bernstein, B. (1993): La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata.
- Boyatzis, R. E.: T (1982), "the competent manager: a model for effective performance", Nueva York, USA, John Wiley & Sons.
- Carr, Margaret. (2004): Key Competencies/Skills and Attitudes: a Theoretical Framework: Background paper, Unpublished paper held by the Ministry of Education.
- Chomsky, N, (1965). Aspects of theory of syntax. Cambridge (Mass): MIT Press
- CERI (2002): Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies. OCDE
- Claxton Guy. Carr Margaret (2004). Un marco para la enseñanza aprendizaje: la dinámica de la disposición. Carfax publishing.
- Dewey John. (2004). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid. Ediciones Morata

- Freinet Célestin (1971). "La Escuela Popular Moderna" Ministerio de Educación. Perú. Ediciones Retablo de papel.
- Gardner, H. (1983). Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México, Fondo de Cultura Económica
- Gelman, R. (1989). On the nature of competence. Principles for understanding in a domain. In L.B. Resnick (Ed) "Knowing, learning, and instruction". Hillsdale, NJ, Erlbaum, USA.
- Gómez Buendía, Hernándo (1998). Educación: La agenda del Siglo XXI: Hacia un desarrollo humano. Colombia. Tercer mundo editores.
- Gonzi, A. (2002): "Teaching and Learning of the Key Competencies", Presentation at DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Of. ce.
- Haskell, R. (2001): Transfer of learning. Cognition, instruction and reasoning. San Diego C.A.: Academic Press
- Hymes, Dell (1974). "Hacia etnografías de la comunicación" en: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México. UNAM.
- Jiménez J. R. (2007). Competencias Básicas. REDES, Volumen 1, N° 1.
- Kerka, S., (1998): Competency-Based Education and Training. Myths and Realities.
- Lawshe, C.H, Balma Michael J. (1966). Principles of Personnel Testing. New York, McGraw-Hill
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes, guía metodológica

- Pérez Gómez, Ángel I. (2003). Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad. Universidad de Málaga. SPICUM
- Pérez Gómez, Ángel I. (2003). Cuadernos de educación de Cantabria. Cantabria. Consejería de Educación de Cantabria.
- Puig, J, Hartz, B, (2005). Concepto de competencia y modelos de competencias de empleabilidad, Universidad industrial de Santander, Cúcuta, Colombia
- Rodríguez T, Nelson, Feliú S., Pedro (1996). Curso Básico de Psicometría.
- Romero Ibañez Pablo de Jesús (2003).Evaluación y procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Rychen, S.R. & Salganik, L.H. (2003): A holistic model of competence. In D.S. Rychen & L.H.Salganik (Eds)
- Spencer, L. M, y Spencer, S. M. (1993). Competence at work: models for superior performance. Nueva York. John Wiley & Sons.
- Torrado P María Cristina. (1999). El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación Colombiana. Santafé de Bogotá. Mimeo.
- Overton, U.F. (1985), Scientific methodologies and the competence-moderator-performance issue, In: E. Neimark, R. Delisi & J. Newman.
- Vigotsky L (1979). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid, editorial Grijalbo.
- Woodruffe, C. (1993), What is meant by a Competency? Leadership and Organization Development Journal. Vol 14 (1) Pp.29-36.
- Zabalza Berraza Miguel Angel (2005). La universidad y la docencia en el mundo de hoy. España. Universidad de Santiago de Compostela

ANEXOS

ANEXO 1. EVALUACIÓN DOCENTE

Variables:

Anticipa a hechos futuros
Diseña acciones oportunas
Diseña acciones efectivas

Evaluado:

Pensamiento Estratégico

Capacidad de anticiparse a los hechos futuros diseñando acciones oportunas y efectivas

5. Nivel alto	Conductas	Val
Frente a escenarios posibles de su entorno diseña oportunamente acciones acertadas obteniendo resultados efectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza acertada y rápidamente las variables de su entorno. • Planifica y diseña concreta y prácticamente acciones futuras • Actúa de manera inmediata mostrando resultados positivos 	
4. Nivel Medio Alto	Conductas	Val
Frente a escenarios posibles de su entorno toma tiempo para diseñar acciones acertadas obteniendo resultados efectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Dispone de tiempo para analizar acertadamente las variables de su entorno. • Se esfuerza por efectuar la planificación y diseño de las acciones futuras • Actúa con prudencia, mostrando resultados positivos 	
3. Nivel Medio	Conductas	Val
Frente a escenarios predecibles de su entorno diseña oportunamente acciones acertadas obteniendo resultados efectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza y predice situaciones conocidas • Realiza diseños simples y apropiados a acciones futuras • Presenta resultados positivos de las acciones que ejecuta 	
2. Nivel Medio Bajo	Conductas	Val
Frente a escenarios predecibles de su entorno, toma tiempo para diseñar acciones acertadas obteniendo resultados efectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Dispone de tiempo para analizar, asimilar y predecir situaciones conocidas • Se esfuerza en realizar diseños simples y apropiados a acciones futuras • Actúa con prudencia, mostrando resultados positivos 	
1. Nivel Bajo	Conductas	Val
Frente a escenarios predecibles de su entorno, toma tiempo para diseñar acciones acertadas obteniendo resultados sujetos a evaluación, modificación o ajuste	<ul style="list-style-type: none"> • Se le dificulta la planeación ante situaciones conocidas • El diseño de sus estrategias por lo general presentan errores y son sujetos a modificaciones • Sus resultados constantemente no son acertados 	

EVALUACIÓN DOCENTE

Variables:

Predisposición a comprender perspectivas diferentes

Acepta modificaciones del contexto

Adaptación a situaciones diferentes

Evaluado:

Adaptabilidad al cambio

Predisposición a comprender y apreciar perspectivas diferentes u opuestas para adaptarse en situaciones cambiantes y aceptar modificaciones del contexto y de la competencia en la institución, padres de familia y estudiantes.

5. Nivel alto	Conductas	Val
Capacidad para realizar adaptaciones organizacionales y estratégicas a corto, mediano y largo plazo en respuesta a los cambios del entorno o a las necesidades de la situación, considerando la especial dimensión del tiempo digital	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende los cambios de contextos. • Acepta inmediatamente los cambios • Adapta su accionar de manera inmediata acorde con el nuevo contexto 	
4. Nivel Medio Alto	Conductas	Val
Habilidad para adaptar tácticas y objetivos a fin de afrontar una situación o solucionar un problema; revisando y evaluando sistemáticamente las consecuencias positivas y/o negativas de las acciones pasadas para agregar valor a la nueva solución. Habilidad para usar el fracaso de otros en su propio beneficio	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende los cambios de contextos. • Acepta gran parte de los cambios • Adapta parte de su programación al nuevo contexto 	
3. Nivel Medio	Conductas	Val
Habilidad para observar situaciones objetivamente, reconociendo la validez del punto de vista del otro y utilizando dicha información de manera selectiva para modificar sólo en ocasiones su accionar	<ul style="list-style-type: none"> • Se somete a los cambios de contextos. • Acepta algunos de los cambios • Adapta cierta parte de su programación al nuevo contexto 	
2. Nivel Medio Bajo	Conductas	Val
Suele aferrarse a sus propias opiniones. En ocasiones no reconoce la validez de la perspectiva de otros. Siempre sigue los procedimientos. No manifiesta una actitud crítica respecto a su accionar	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere de tiempo para comprender los cambios • Se esfuerza en aceptar los cambios • Adapta inseguro y lentamente su actuar 	
2. Nivel Bajo	Conductas	Val
Suele aferrarse a sus propias opiniones. No reconoce la validez de la perspectiva de otros. Siempre sigue los procedimientos. No manifiesta una actitud crítica respecto a su accionar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los cambios • No acepta nuevas perspectivas • Su actuar es constante en el tiempo 	

**ANEXO 2. PROPUESTAS PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES AL APLICAR EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN CLASE
PROPUESTAS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES**

Proyecto	Objetivo	Actividades	Metas	Indicadores	Fuentes de verificación	Resultados	Responsables	Medida
Cambios en los diseños curriculares	Diseñar los currículos por procesos que incluyan el desarrollo de las competencias	Planeación del contenido curricular Discusión Observación Presentación	Diseñar un contenido curricular basados en competencias que mejoren los resultados de evaluación	Resultados de evaluación por competencia de los estudiantes Resultados académicos generales	Los modelos de evaluación por competencia Los planes de asignatura Los planes de clase	Mejoramiento en los resultados al evaluar por competencia	Docentes	Corto plazo

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA DOCENTES

Proyecto	Objetivo	Actividades	Metas	Indicadores	Fuentes de verificación	Resultados	Responsables	Medida
Aplicación de estrategias pedagógicas para evaluar por competencias	Aplicar estrategias pedagógicas para evaluar por competencia	Diseñar nuevas estrategias para evaluar Realizar acompañamiento de clases por partes de otros docentes a las practicas evaluadas Evaluar los resultados de las estrategias Socializar los resultados de las estrategias	Mejorar los resultados de aprendizaje del alumno y el desarrollo de competencias	Resultados del acompañamiento Resultados de las estrategias Resultados de la socialización	Plan de clase Formatos de evaluación del acompañamiento Asistencia a la socialización	Mejores resultados al evaluar por competencias	Docentes	A largo plazo
Aplicar la experimentación como estrategia pedagógica para desarrollar competencias	Aplicar la experimentación como estrategia pedagógica para desarrollar competencias	Diseñar la estrategia Aplicar la estrategia Evaluar la estrategia	Mejorar los resultados de aprendizaje del alumno y el desarrollo de competencias	Resultados del acompañamiento Resultados de las estrategias Resultados de la socialización	Plan de clase Formatos de evaluación del acompañamiento Asistencia a la socialización	Mejores resultados al evaluar por competencias	Docentes	A largo plazo

Proyecto	Objetivo	Actividades	Metas	Indicadores	Fuentes de verificación	Resultados	Responsables	Medida
Articulación de todas las áreas conocimiento(evaluación por proyectos)	Articular todas las áreas del conocimiento para generar destreza y competencias básicas en los alumnos	Implementar la comprensión lectora como estrategia para evaluar por competencia Evaluar por proyectos haciendo uso de otras áreas Aplicar Cts. como estrategia pedagógica	Mejorar los resultados de aprendizaje del alumno y el desarrollo de competencias	Resultados del acompañamiento Resultados de las estrategias Resultados de la socialización	Plan de clase Formatos de evaluación del acompañamiento Asistencia a la socialización	Mejores resultados al evaluar por competencia	Docentes	A largo plazo

PROPUESTAS DE PLANEACIÓN INSTITUCIONAL

Proyecto	Objetivo	Actividades	Metas	Indicadores	Fuentes de verificación	Resultados	Responsables	Medida
Rediseño de la presentación de los resultados de evaluación	Rediseñar la presentación de los resultados de evaluación	Planeación del rediseño Socialización del nuevo rediseño	Mejor entendimiento de los estudiantes y padres de familia de los informes académicos	Margen de planeación Formas de diseño Nivel de aceptación	Plan de trabajo El nuevo diseño de la presentación de los resultados	Mejoras en la presentación de los resultados de evaluación	Comunidad educativa	Corto plazo
Diseño de seguimiento de prácticas pedagógicas del docente	Diseñar un programa de seguimiento y control de las practicas evaluativas docentes con la intención de mejorar y retroalimentar el proceso	Planeación del seguimiento Socialización del seguimiento	Mejoramiento en la aplicación del modelo de evaluación por competencia	Tipo de diseño Resultados del seguimiento Nivel de aceptación	Esquema del diseño	Mejores resultados al evaluar por competencia	Docentes	A largo plazo

Proyecto	Objetivo	Actividades	Metas	Indicadores	Fuentes de verificación	Resultados	Responsables	Medida
Rediseño del modelo de evaluación institucional	Rediseñar los modelos de evaluación institucional que incluya cambios en el PEI	Planeación de re modificación del PEI Discusión Socialización	Cambiar el modelo institucional acorde con el modelo de evaluación por competencia	Mejoramiento de las practicas evaluativas	El PEI	Mejoramiento de las practicas evaluativas del docente	Comunidad educativa	A largo plazo
Capacitación docente en formas para desarrollar competencias en clase	Generar un programa de capacitación docente para evaluar por competencias específicas en química.	Planeación de la capacitación docente Jornadas de capacitación Revisión de los resultados de la capacitación	Mejorar las practicas evaluativas del docente	Personas que recibieron la capacitación Asistencia Evaluación de las practicas evaluativas	Listas de asistencia Resultados de evaluación de los docentes	Mejoramiento de las practicas evaluativas	Coordinaciones y rectoría	A largo plazo
Capacitación docente para aprender a diseñar instrumentos de evaluación por competencia	Capacitar al personal docente de química para aplicar correctamente instrumentos de evaluación por competencia	Planeación de la capacitación docente Jornadas de capacitación Revisión de los resultados de la capacitación	Mejorar las practicas evaluativas del docente	Personas que recibieron la capacitación Asistencia Evaluación de las practicas evaluativas	Listas de asistencia Resultados de evaluación de los docentes	Mejoramiento de las practicas evaluativas	Coordinaciones y rectoría	A largo plazo

ANEXO 3. PROPUESTA PLAN DE CLASES – MICROCURRÍCULO

NOMBRE DEL DOCENTE	ÁREA / ASIGNATURA	GRADO	PERIODO	FECHA

NOMBRE DE LA UNIDAD	ESTÁNDAR	LOGRO MESOCURRICULAR (SOLO UNO)

PREGUNTAS PROBLÉMICAS: Interpretativas, argumentativas y propositivas	TAREAS PROBLEMATICAS: Interpretativas, argumentativas y propositivas	EJES DE APRENDIZAJES

LOGRO (Un logro que integre lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal)	INDICADORES DE LOGROS (Son varios por logro)	* ACTIVIDADES

RECURSOS DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFÍA

*Actividades de: Motivación, exploración, confrontación de ideas, construcciones conceptuales, socialización, control, evaluación-autoevaluación y de proyección, entre otras.

SEGUNDO GRADO

ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS	EJES DE APRENDIZAJE	LOGROS	INDICADORES DE LOGRO
Realizo y describo procesos de medición con patrones arbitrarios y algunos estandarizados, de acuerdo al contexto. (MATEMÁTICAS)	<ul style="list-style-type: none"> • Estimar y contar • Agrupar • Adiciones y sustracciones fáciles • Decenas y unidades. • La Centena • Descomposición 	1. Resolverá algoritmos de adición, sustracción, multiplicación y división en el campo numérico hasta 200 mediante series de decenas y centenas netas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla algoritmos relacionados con las partes de la adición y la sustracción. 2. Relaciona los elementos se complementan entre la adición y la sustracción.

Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos. (CIENCIAS NATURALES)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de medición • Instrumentos de medición convencional. • Instrumentos de medición no convencional • Ejercicios de aplicación con elementos del medio 	1. Realizará mediciones con instrumentos convencionales, regla, metro, termómetro, reloj, balanza y no convencionales (vasos, tazas, cuartas, pies, pasos.	<ol style="list-style-type: none"> 2. Identifica con precisión los elementos para la medición convencional y no convencional. 3. Determina con exactitud el tamaño de diferentes elementos del medio
--	--	--	--

JUICIOS RELACIONADOS CON LAS FORTALEZAS COGNITIVAS	JUICIOS RELACIONADOS CON LAS RECOMENDACIONES COGNITIVAS	JUICIOS RELACIONADOS CON LAS DIFICULTADES COGNITIVAS
Evidenció en una categoría muy alta, según lo esperado, el dominio del concepto de medición y la aplicación de los distintos instrumentos de medida convencional y no convencional en objetos del medio	Debe apropiarse de los elementos básicos relacionados con el concepto de medición y la aplicación de los distintos instrumentos de medida convencional y no convencional en objetos del medio	Presenta limitaciones para apropiarse de los elementos básicos relacionados con el concepto de medición y sus aplicaciones a través de los distintos instrumentos de medida convencional y no convencional en objetos del entorno