

José Eduardo Coc López

**PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO
ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL MODELO POR
COMPETENCIAS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES
DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE
GUATEMALA**

Asesora: M. A. Judith Adalgisa Franco Sandoval



Universidad de San Carlos de Guatemala
Facultad de Humanidades
Escuela de estudios de Postgrado
Maestría en Educación para el Desarrollo

Guatemala, julio del 2010

Este estudio fue presentado por
el Autor como trabajo de tesis,
requisito previo a su graduación
de: Maestro en educación para
El Desarrollo

ÍNDICE

Resumen

Introducción

Capítulo I	1
Justificación. Visión de la investigación. Misión de la investigación. Objetivos. Planteamiento del problema.	
Capítulo II antecedentes	8
Globalización y educación. La globalización repercute en la educación superior. Innovaciones del sistema Educativo. Innovación en la educación es un deber Del docente. Alcances y límites de la planificación y Evaluación por competencias.	
Capítulo III	33
Metodología de la investigación. Resultado de estudio y Propuesta. Investigación de campo. Diferencia entre Educación tradicional y actualizada.	
Capítulo IV	43
Reflexiones sobre la planificación curricular por Competencias. El problema de planificación y evaluación curricular por competencias. Ventaja del nuevo modelo.	
Capítulo V.	51
Conceptualización de competencias. Competencias Profesionales. Diseño curricular basados por competencias. Desarrollo de las competencias. El enfoque por Competencias. Competencias asociados a la pedagogía Diseñar una metodología didáctica por competencias. Los contenidos. Diseño de la estrategia de enseñanza Aprendizaje. Docencia en la Facultad de Humanidades	

Motivación

Capítulo VI.	92
Evaluación por competencias. El nacimiento de un Nuevo paradigma. Lista de cotejo. Las características del Proceso de evaluación en la formación basada en Competencias.	
Capítulo VII	111
Resultado de la investigación planificación por Competencias. Experiencias y destrezas. Desarrollo de Planificación por competencias. La planificación por Competencias en el aprendizaje. Contexto de la Planificación. El proceso de la planificación en la Facultad De Humanidades. Las competencias en la Facultad De Humanidades. El plan docente por competencias para Una asignatura.	
8 Conclusiones	142
9 Recomendaciones	144
10 Propuesta	145
Bibliografía.	146
Apéndice	154.

RESUMEN

Este proyecto de investigación tiene un propósito puramente práctico y divulgativo, poniendo a disposición del docente humanista en temas didácticos, estrategias y técnicas que movilizan un aprendizaje más responsable y activo por parte del estudiante. Se presenta el modelo que fundamenta el Diseño curricular de planeación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y que es la orientación de toda la obra y de su propuesta.

En el primer capítulo se conoce cual es la importancia de un diseño curricular en la Facultad de Humanidades dirigidas a los docentes con incidencia en los nuevos paradigmas. Que ha emprendido de extender el derecho a la educación de calidad, implica desarrollar un trabajo de investigación continua y también buscar los canales para que esta información tenga incidencia en la sociedad educativa guatemalteca. La Facultad de Humanidades ha deseado que nuestra labor de incidencia contribuya no sólo al cambio de valores sino también al cambio de estructuras políticas, educativas y económicas y nos apegamos a la globalización por una educación por competencias.

En el segundo capítulo se expone la historia de las competencias y la incidencia a su búsqueda de mejorar la educación propuesta de la UNESCO y dirigida en los proyectos Tunig de Europa y de América Latina en la Educación Superior cual forman sus antecedentes.

En tercer capítulo es puramente como se formulará la investigación presentando sus objetivos, justificación, por que las Facultad de Humanidades.

En el capítulo cuarto se desarrolla la investigación conceptual, lo que versa el diseño curricular por competencia en la planificación y evaluación para el docente de la educación superior.

En el capítulo quinto se propone diseños de cómo se puede planificar, los modelos de planificación, y las experiencias que a presentado la dirección de pedagogía de dicha Facultad.

En el capítulo sexto se hace acopio de los modelos de evaluación por competencias se propone con la autoevaluación eteroevaluación y el criterio del docente, haciendo así una evaluación analítica y democrática de igualdad de condiciones y de conocimientos.

En el capítulo séptimo se muestra la metodología de la investigación y el resultado de la investigación de la incidencia de la educación por competencias en los docentes de la Facultad de Humanidades.

Esta investigación esta sustentada por su metodología, por sus resultados, por sus propuestas y sus conclusiones basadas en la investigación del diseño curricular por competencias.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué del tema? ¿Cuál es la incidencia de planificación y evaluación curricular por competencias de los docentes en la Facultad de Humanidades? Para darle respuesta a las preguntas anteriores. Se atiende el enlace de la globalización, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad, es lo que teorizan los antecedentes de este tema, y es que justificada por la UNESCO..

Dirigido a los docentes de la Facultad de humanidades el tema de innovación y de constantes capacitaciones que presenta dicha institución para que se efectúen los cambios que exigen las Naciones Unidas para los países desarrollados y en proceso de desarrollo.

Otras de las respuestas es conocer mejorar la calidad de enseñanza aprendizaje con los objetivos en las competencias, que son presentadas en una educación activa y participativa, dentro de las didácticas de planificación y armónica para el cumplimiento de la practica y dejando un producto de poder hacer lo que demanda la teoría de los contenidos de cada curso.

La base principal es la planificación de una planificación anual, de un semestre, de un bimestre, de un modulo, de un contenido, de un sub-tema, de una clase.

Los temas a presentar son: Capitulo I. Definiciones del problema de investigación, Capitulo II. Sus antecedentes y presentación del tema, en el Capitulo III, Su Visión, Misión, objetivos, justificación, Faculta de Humanidades Basados en la investigación para el Diseño Curricular. Capitulo IV: Presentación del diseño curricular cuenta con trece sub-temas que forma su estructura en la enseñanza aprendizaje. En el Capitulo V. Metodología de la investigación. Capitulo VI. Es el resultado de la investigación y su propuesta. Capitulo VII sus conclusiones. Cuenta con la bibliografía de los diferentes textos y personajes que han formado ser parte del estudio de competencias y su formación de llevar a cabo el desempeño en sus instituciones universitarias. El planteamiento del problema, que se encuentra en un marco conceptual, teórico y que esta dirigida a los docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos.

CAPÍTULO I

1.1 JUSTIFICACIÓN

La Facultad de Humanidades desde el 2004, se ha preocupado en aportar capacitaciones constantes a los docentes, el escuchar de las innovaciones sobre la modalidad por competencias, que presenta la dificultad para llevar a la práctica los nuevos modelos de planificación y evaluación por competencias. No sabemos cómo empezar. Nuestra única solución ha sido escuchar y leer, algunos folletos que nos son dados.

Es evidente que el problema está en la falta de atención a las nuevas innovaciones políticas en la globalización de la educación. Las teorías educativas sobre competencias difunden cada una, su definición conceptual, así como la justificación de la misma y sus beneficios, pero se olvidan de algo muy importante, de la proveeduría de instrumentos de trabajo. De acuerdo con los planteamientos que busca la convergencia europea y que es trasladado a América Latina sobre la educación superior, la metodología de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación, frente a los enfoques didácticos tradicionales centrados en el aula y en la actividad del profesor. Con este documento, se requiere contribuir a este propósito: facilitar un instrumento y orientaciones que permitan al profesorado de la Facultad de Humanidades planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con este nuevo paradigma.

Universitaria deben experimentar una profunda renovación, frente a los enfoques didácticos tradicionales centrados en el aula y en la actividad del profesor. Con este documento, se

requiere contribuir a este propósito: facilitar un instrumento y orientaciones que permitan al profesorado de la Facultad de Humanidades planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con este nuevo paradigma.

1.1.1 El proyecto de investigación se basa en lo siguiente

- a) Las definiciones conceptuales pretenden comprender todos los elementos de las competencias educativas para poder explicarlos. Explicar su origen, y sus beneficios.
- b) Las definiciones operativas proporcionan indicadores y procedimientos para tomar decisiones a partir de las definiciones conceptuales por competencias en la educación superior.
- c) Ejemplificaciones de cómo se plante un plan de objetivos, un plan de clase, un plan de unidad en la enseñanza aprendizaje y su evaluación, y el enfoque del diseño curricular.

Una teoría de competencias que sólo proporciona definiciones conceptuales es dudosa y sospechosa de autoritarismo. Una teoría de competencias con definiciones operativas nos facilita poner en práctica los procedimientos y evaluar los indicadores señalados y así, poder mejorarla y practicarla.

1.2 Visión de la investigación

Lograr con el esfuerzo conjunto de los docentes y direcciones de la Facultad de Humanidades un sistema educativo integral, equitativo, con calidad, incluyente e

innovador, que desarrolle entre los educandos las competencias básicas para la vida y el trabajo, en estrecha vinculación con los procesos de desarrollo sustentable del profesional.

1.3 Misión de la investigación

Aplicar eficientemente los recursos humanos, financieros y materiales con el fin de asegurar a todos los humanistas una educación de calidad, equitativa, formativa y con sentido humano, que constituya la base principal para el desarrollo intercultural, científico y tecnológico del educando.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivos Generales

- Transformación profunda de la educación superior en Facultad de Humanidades y en sus secciones Departamentales, para que se convierta en promotora eficaz de una cultura acción y participación, inducidas en las políticas institucionales.
- Adapte el docente en su empeño con el esfuerzo prospectivo de previsión y conducción, mediante la creación y transmisión de conocimiento pertinente, encarando prioritariamente su propia innovación y desarrollo en el enfoque de competencias.
- Mejorar las teorías y prácticas docentes con los modelos propuestos en la planificación y evaluación

curricular diseñada para La Facultad de Humanidades en el marco de formación por competencias.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Una formación interdisciplinaria de inclusión educativa de calidad en nuestro sistema con necesidades creativas y de facilitar la elaboración de instrumentos de planificación para el docente de la educación superior.
- Diseñar, aplicar y evaluar un instrumento para mejorar la planificación del docente en la construcción de su didáctica de enseñanza aprendizaje por competencias para la fijación práctica de sus contenidos de enseñanza aprendizaje.
- Impulsar las innovaciones mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar las metodologías en las prácticas de trabajo.

1.4.3 La Facultad de Humanidades

Los cambios en el sistema formal repercuten y afectan profundamente en la vida institucional, por lo que se torna necesario que La Facultad se convierta en un espacio de democratización y participación que promueva:

- El desarrollo de capacidades pedagógicas focalizando los esfuerzos en el logro de metas que atiendan la calidad de los resultados educativos, el mejoramiento del ambiente y de las condiciones de aprendizaje.

- Un ámbito con capacidad de decisión para la elaboración del proyecto educativo en función de las demandas sociales y del sistema educativo.
- Ejercer un desempeño institucional eficiente que rinda cuenta a la comunidad de los resultados del aprendizaje.
- Las relaciones institucionales, el trabajo en equipo, la práctica cotidiana de valores democráticos, la continúa negociación de conflictos.

En este marco de profesionalización de las instituciones, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina (1996) “otorgar a las universidades y comunidades locales mayor control sobre la educación, responsabilidad por los resultados institucionales y por el rendimiento educativo de sus estudiantes”.

Para viabilizar esta serie de recomendaciones, una condición decisiva en las escuelas es la autonomía de gestión, construida y ejercida tanto en aspectos pedagógicos como administrativos y de vinculaciones con la comunidad. Una institución es autónoma cuando:

- Define los tiempos de aprendizaje y el uso de los espacios educativos;
- Selecciona y produce los materiales necesarios para que cada estudiante tenga la oportunidad de adquirir los conocimientos, valores y competencias básicas;
- Evalúa los resultados de los alumnos y de la institución;
- Administra sus recursos humanos y financieros;
- Desarrolla programas compensatorios institucionales con financiamiento;

Según, (Tedesco, 1998:23) afirma que "La autonomía institucional exige como condición necesaria para su realización un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto que el actual, por parte del personal docente en todas sus categorías". Si las instituciones no establecen los grados reales de autonomía, ésta termina siendo un instrumento que genera desintegración y fragmentación en la competencia por subsistir. La autonomía no es algo que nos es otorgado, sino lo que vamos construyendo en lo cotidiano.

Las necesidades y demandas educativas requieren de nosotros los profesores (as) universitarios una atención urgente en forma directa, activa y permanente. Es por ello que uno de los requerimientos inmediatos es la construcción de competencias. Sobre todo, impredecible el desarrollo de las habilidades para construir competencias, esto significa ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen para crear o desempeñar algo de manera eficaz y eficiente.

De esta manera, resultan de vital importancia los principios que propone la UNESCO, Tuníng América Latina, y otras instituciones que están interesadas en la educación del presente siglo: como son: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir, los cuales involucran necesariamente aprender a aprender.

1.5 Planteamiento del problema

Para mejorar la calidad de la educación es necesario producir significativas transformaciones en el sistema

educativo, profesionalizar la acción de la educación superior y la función del docente (con facilitadores conocedores del tema). Desarrollar estas dos perspectivas constituye un desafío para los próximos años.

Según las entrevistas con los docentes el 75% no conocen el concepto de competencias, las capacitaciones son muy pobres, no existen competencias en la Facultad de Humanidades, prefieren trabajar por objetivos, no planifican una clase, sólo utilizan el programa de contenidos.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES

2.1 GLOBALIZACIÓN y EDUCACIÓN

Globalización: es un fenómeno de carácter internacional: su acción consiste principalmente en lograr una penetración mundial de capitales (financieros, comerciales e industriales), ha permitido que la economía mundial (mecanismos que la integran: el comercio, la producción, y las finanzas) moderna abra espacios de integración activa que intensifiquen la vida económica mundial y surge como consecuencia de la internalización cada vez más acentuada de los procesos económicos, los conflictos sociales y los fenómenos políticos culturales. Beck U. (1998:22)

2.1.1 Globalización, mundialización y universalización

La palabra "global", de donde viene el término, se refiere al planeta tierra y puede ser sustituida por mundialización y universalización, que contiene un sentido de totalidad. James Mittelman (1997), por ejemplo, considera que la globalización es un fenómeno mundial, una fusión de procesos económicos, culturales e ideológicos transnacionales que conduce a que un país penetre en el otro, afirma que globalización es una clase de "americanización" (americanización), en el sentido de Estados Unidos, que expande su influencia económica por todo el mundo, es decir, por toda la tierra. Por su parte, Montero (1996:18) concibe la globalización como: "sinónimo

de universalización, aunque el término es empleado para definir la ubicuidad de las nuevas relaciones económicas constitutivas de un mercado mundial, supuestamente transparente, fluido, sin fronteras".

2.2 La globalización repercute en la educación superior.

En abril de 1997, reunidos el Consejo de Europa y la UNESCO en Lisboa, declararon que, siendo la educación superior un derecho instrumental para la búsqueda del conocimiento y un bien tanto para el individuo como para la sociedad, su desarrollo es vital para promover la paz, la comprensión, la tolerancia y la confianza mutua entre personas y naciones, por sobre las diversidades culturales, sociales, políticas, filosóficas, religiosas y económicas. Convinieron procesos comunes de información, reconocimiento, admisión, evaluaciones de programas de educación superior y el consiguiente acceso al mercado laboral. UNESCO, (2000)

En mayo de 1998, en la Sorbona, se planteó que los cambios en la educación y en las condiciones laborales obligan a diversificar los programas de las carreras profesionales y a perseverar en la educación y el entrenamiento de por vida. Se reconoció que a estudiantes y a la sociedad se les debe garantizar un sistema educacional que brinde las mejores oportunidades para buscar y encontrar sus propias áreas de excelencia; que suponen estímulos a la movilidad y una estrecha cooperación entre países. Hacer factible la comparación, la equivalencia y el reconocimiento de los programas, requiere un sistema de dos ciclos, uno de pregrado para la licenciatura y el título profesional y otro de postgrado, para maestrías y

doctorados, y contemplar transferencias entre ellos. En el primer ciclo se podrá acceder a una diversidad de programas, estudios multidisciplinarios y habilidades de lenguaje y tecnologías de información, cuya originalidad y flexibilidad debiera alcanzarse por créditos y períodos semestrales.

Casi simultáneamente, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, octubre de 1998, UNESCO, en París, se acordó:

- Promover entre los países la necesidad de educar, fomentar la investigación y contribuir al desarrollo sostenible y mejoramiento conjunto de la sociedad;
- Procurar el acceso equitativo en función de méritos, sin discriminaciones;
- Preservar y desarrollar la educación con apego a la ética, al rigor científico e intelectual, con plena libertad académica y autonomía;
- Evaluar continuamente estas acciones prestando especial atención a la eliminación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del ambiente y las enfermedades, y a actividades para fomentar la paz;
- Considerar la educación como el componente central de un sistema único desde la primera infancia y de por vida, con modelos y métodos diversificados;
- Incorporar un concepto multidimensional de la calidad atento a las exigencias del entorno, donde la dimensión internacional adquiera carácter intrínseco;
- Establecer políticas de formación del personal;

- Considerar que los estudiantes son centrales en proceso, a la vez que miembros plenos de la comunidad de educación superior;
- Incrementar la participación de la mujer;
- Utilizar al máximo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación;
- Preguntar que la educación superior, deberá gozar autonomía interna, pero rendir cuentas, clara y transparentemente, por su responsabilidad como servicio público;
- Avanzar al reconocimiento regional e internacional de estudios y diplomas, para facilitar la movilidad, y
- Llegar a asociar todas las partes involucradas en renovación requerida.

Consonantemente con el estatuto inicial y los propósitos internacionales precedentes, los Ministros de Educación de 29 naciones europeas (Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza e Inglaterra). Suscribieron en junio de 1999, la Declaración de Bolonia, que manifestaba el acuerdo para desarrollar un área coherente y cohesionada en la educación superior europea hacia el año 2010. Se declaró que este objetivo es irremplazable para lograr el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer la civilidad europea, dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del nuevo milenio, junto a la certeza de compartir valores

y pertenecer a un espacio social y cultural común. Los propósitos específicos del acuerdo fueron definidos como:

- Incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior, en base a que "la vitalidad de una civilización se mide por el atractivo que su cultura ejerce sobre otros países".
- Adoptar un sistema comprensible y equiparable de grados, basado en dos ciclos.
- Establecer un sistema de créditos, facilitador de movilidad, reduciendo los obstáculos para los estudiantes, los profesores, investigadores y administrativo. (El Consejo Europeo, en Niza, el año 2000 acordó promover la libre movilidad de todos los usuarios del sistema).
- Promover la cooperación europea en aseguramiento de la calidad, y
- Difundir la visión europea sobre educación superior.

Incentivados por esta proposición, primero los estudiantes (en Gotemburgo, marzo de 2001) y luego las instituciones de educación superior europeas (en Salamanca, 5 días después), respectivamente, convinieron en un compromiso activo de la Asociación Nacional de Estudiantes de Europa (ESIB) y de la Asociación Europea de Universidades (EUA), con el "Proceso de Bolonia". La EUA dio su apoyo decidido al proceso, definiendo las siguientes prioridades:

- Mantener la responsabilidad pública de la Universidad;
- Consolidar el componente de investigación en la educación superior, y

- Apoyar el desarrollo de un sistema de control de calidad universitario a nivel europeo.

Otras instituciones afines y entidades empresariales, también establecieron sus acuerdos, en principio, con los postulados de Bolonia, definiendo una estrategia coherente para asegurar que las medidas adoptadas por los estados miembros, impacten realmente en el empleo y respondan a las verdaderas necesidades de la industria. La Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), sostiene la necesidad de crear redes estructurales y mecanismos de comunicación entre todas las instituciones congéneres y la cooperación con la industria e inversionistas. Por su parte, la Unión Nacional de Estudiantes, poniendo énfasis en la proyección socio-laboral del proceso, hizo tal vez por primera vez en este desarrollo, algunas críticas a "pretendidas reformas en el ámbito nacional disfrazadas de Proceso de Bolonia.

2.2.1 EDUCACIÓN y GLOBALIZACIÓN

Globalizar es una hecho que principalmente intenta llevar los beneficios del conocimiento y el desarrollo a la mayor parte de los seres humanos, sin hacer distinción de razas o fronteras, sin embargo para poder tener acceso a esta globalización es necesario que todos los estados y naciones concuerden que la acción de globalizar en efecto reúne los intereses de todos los individuos del mundo para evolucionar, no sea que tal proyecto responda a las necesidades de un grupo privilegiado que pretenda centrar las bases de un nuevo colonialismo sustentado en la tecnología y el poder del comercio.

Una vez concertados en este criterio de perfeccionamiento, es decir una vez que estemos convencidos que globalizar al

mundo en efecto responde a un ideal de mejorar las condiciones de convivencia y comunicación, entonces corresponde también a la educación formular un nuevo esquema, dinámica que deberá formar a profesionales con un nuevo panorama de desarrollo comunitario, es decir con una visión mucho más amplia que debe garantizar el desarrollo de todos, su familia, su colonia, su ciudad, su país, su planeta, realización humana y material de todo el clan.

- La educación debe ser maduración cualitativa, evolución, recreación de sí mismo, así como una acción social que tienda al desarrollo de los grupos humanos en un sentido psicológico, intelectual, político y cultural.

Es necesario formular un nuevo contexto cultural el cual contemple una coalición de ideologías, con el objetivo de formular una cultura del hombre global, con derechos y deberes comunes, con códigos de respeto al medio ambiente y a los individuos en general. Hoy día más que un acervo de conocimientos la educación debe ser capaz de transmitir un modelo que contemple una evolución bajo nuevos criterios de lo que debe alcanzar el desarrollo de las naciones y de sus habitantes, que además permita que el progreso sea sustentable, que sea grupal y no el individual que comúnmente se practica. (UNESCO 2000:14)

2.2.2 DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION

Con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos y de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO ha convocado una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Como parte de los preparativos de la Conferencia, la

UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre *Cambio y desarrollo en la educación superior*. Ulteriormente se celebraron cinco consultas regionales (La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998). En la presente Declaración se toman debidamente en cuenta, sin perder de vista el carácter propio de cada documento, las Declaraciones y Planes de Acción aprobados por esas reuniones, que se adjuntan a la misma, así como todo el proceso de reflexión generado por la preparación de la Conferencia Mundial. Los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunidos del 5 al 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París.

Se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. La educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior". La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación

eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza. (NESCO 1995)

2.2.3 Surgimiento de la educación basada en competencias

El concepto de competencia laboral emergió con fuerza en los años 80 en algunos países desarrollados, en especial en aquellos donde existía una mayor disparidad entre la oferta de cualificaciones ofrecida por el sistema educativo y las necesidades del sistema productivo. Era necesario adecuar la formación de la mano de obra a un nuevo contexto económico cada vez más complejo. La respuesta se orientó al concepto de competencias laborales, como un enfoque integral de formación que desde su diseño pretende una conexión directa entre el mercado laboral y el sistema educativo (Metens, 1996). La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan de forma combinada para el desempeño del trabajo (Gonczi, 1996).

La educación basada en competencias tuvo su origen en Estados Unidos. Uno de los pioneros fue David McClelland, profesor de psicología de la Universidad de Harvard, quien en los años sesenta del siglo XX comenzó a desarrollar técnicas para identificar principios y descubrir variables que permitieran predecir la actuación en el trabajo. Seleccionó una muestra representativa de individuos con un elevado nivel de rendimiento en el ámbito laboral y otro grupo caracterizado por una productividad baja o moderada. El objetivo era descubrir que variables explicaban el

comportamiento diferenciado entre ambos grupos y tratar de contrastar si existía una relación directa entre el éxito académico y laboral. Su principal conclusión fue que los métodos tradicionales de aprendizaje y evaluación no garantizaban un buen desempeño de las actividades laborales, ni el éxito en la vida y que además discriminaba, frecuentemente, a mujeres, minorías étnicas y otros grupos vulnerables en el mercado laboral. A partir de aquí estableció que era necesario buscar otras variables o competencias que permitiesen predecir las actuaciones de las personas en el trabajo. McClelland (1976) desarrolló, entre otras, la técnica conocida como la Entrevista de Incidentes Críticos o Eventos Conductuales, "BEI" (Behavioral Event Interview), que ha permitido la interpretación de lo que hoy se conoce como el Análisis de Contenido de la expresión Verbal conocido como el CAVE (Content Análisis of Verbal Expresión) el cual permite comprobar estadísticamente la significación de las diferencias que se detectan en las características demostradas por personas con un elevado rendimiento y una conducta adecuada en su trabajo. La aportación principal de McClelland es la evaluación de competencias y la definición de los puestos de trabajo en función de éstas.

En el ámbito de la Unión Europea, el interés creciente por las competencias educativas es consecuencia de la influencia de su utilización en el mercado laboral, pero de forma más concreta de las evaluaciones realizadas por la IEA (Internacional Association for Educational Achievement) de Estados Unidos y de las evaluaciones PISA en la OCDE. El resultado ha sido la generalización del currículo por competencias tanto en la educación obligatoria, como en la educación superior, así como en la formación permanente.

En un estudio elaborado por Eurydice (2002) sobre la educación basada en competencias dentro de la Unión Europea, se señala que todos los países "incluyen referencias implícitas o

explícitas al desarrollo de competencias” en los currículos de la educación general obligatoria. En España se incluyen referencias explícitas, por primera vez, en la LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Con relación a la educación superior, en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se establece un sistema de competencias como lenguaje común para describir objetivos de los planes de estudio. De tal modo que la educación basada en competencias se ha convertido en uno de los pilares fundamentales del nuevo modelo europeo de universidad.

Finalmente, la Comisión Europea propone ocho dominios de competencias clave para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Por tanto, la educación basada en competencias se está imponiendo en todos los niveles de los sistemas educativos europeos y se ha convertido en un reto actual para los profesores ya que implica cambios significativos con respecto al modelo tradicional educativo.

La introducción en el diseño curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias en general y sobre todo de las transversales es “un desafío y una oportunidad para repensar el sentido de la educación”, (Garagorri, 2007). El objetivo deja de ser la acumulación de una serie de conocimientos para ser sustituido por el desarrollo de una serie de competencias básicas y relevantes que se precisan para estar preparado para la vida, para integrarse en el mercado laboral y para poder continuar la formación a lo largo de la vida. Pereda, S. & Berrocal. (2001)

2.2.4 Tuning Europeo

Este proyecto se justifica en por las propuesto del proyecto Tuning Europeo. Ajuste de las estructuras educativas de Europa comenzó en el año 2000 como un proyecto para

vincular los objetivos políticos del proceso de Bolonia y en una etapa posterior de la Estrategia de Lisboa para el sector educativo superior. Más de optimización de tiempo se ha convertido en un **proceso**, un acercamiento a (re) diseñar, desarrollar, implementar, evaluar y mejorar la calidad de primero, segundo y tercer ciclo de programas de grado. Los resultados del proyecto Tuning, así como sus herramientas se presentan en una gama de publicaciones Tuning , que las instituciones y sus académicos están invitados a probar y utilizar en su propio entorno. El enfoque de optimización ha sido desarrollado por y está pensado para las instituciones de educación superior.

La optimización de nombre elegido para el proceso de reflejar la idea de que las universidades no lo hacen y no debe buscar la uniformidad en sus programas de grado o cualquier tipo de prescriptivo definitiva Europa planes de estudio o unificada, sino simplemente buscar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua.

La protección de la rica diversidad de la educación europea ha sido fundamental en la optimización y de ninguna manera pretende limitar la independencia de los sujetos y especialistas académicos, o socavar la autoridad local y nacional.

Tuning no se centra en los sistemas educativos, sino en las estructuras educativas, con énfasis en el nivel de materia, que es el contenido de los estudios. Considerando que los sistemas educativos son principalmente responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido son los centros de

enseñanza superior y su personal académico.

Como resultado del proceso de Bolonia los sistemas educativos en todos los países europeos están en el proceso de reforma. Este es el efecto directo de la decisión política de hacer converger los sistemas nacionales diferentes en Europa. Para centros de enseñanza superior de estas reformas: el punto de partida real para otra discusión: la comparabilidad de los programas de estudio en términos de estructuras de programas, y la enseñanza real. Esto es lo que ofrece Tuning Europeo (2002)

2.2.5 Tuning-América Latina

Dado este contexto, tal vez la primera inquietud que surge sea: ¿por qué un proyecto Tuning-América Latina? La respuesta puede ser múltiple y variada, aunque no deberíamos dejarnos llevar por elucubraciones complejas; lo mejor es observar el núcleo de la problemática que enfrentan las universidades europeas en este momento, y contrastarlo con las que tienen por delante las latinoamericanas. En primer lugar, la necesidad de compatibilidad, de comparabilidad y de competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa. El actual proceso de globalización al que asistimos está signado, entre otras cosas, por la creciente movilidad de los estudiantes, que requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además, hay que tener en cuenta la movilidad de los profesionales. Los empleadores actuales y futuros dentro y fuera de América Latina, exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinadas.

Finalmente, en una etapa de internacionalización como la que estamos viviendo, la universidad, como actor social, se enfrenta a desafíos y a responsabilidades, sin tomar en cuenta de qué lado del Atlántico nos encontremos. Las instituciones de educación superior deben asumir un rol más protagónico en los distintos procesos que vamos construyendo como sociedad, y ese rol se vuelve crucial cuando hablamos de las reformas en educación superior.

La creación, la elaboración, la transmisión y la difusión del conocimiento, así como las demás funciones tradicionales de las universidades de investigar, de enseñar y de difundir nuevos conocimientos, les ha otorgado un papel central en esta sociedad del conocimiento. Así mismo, se les reconoce cada vez más su carácter de foco de desarrollo social y económico en muchos ámbitos, sobre todo en la formación de personal cualificado. Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento la formación de recursos humanos es de fundamental importancia, y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades a nivel local y global es un elemento de relevancia innegable. Por eso, el esfuerzo sistematizado de pensar y de repensar juntos el horizonte académico (reconocimiento por la comunidad académica) y profesional (reconocimiento por los colegios y por los grupos profesionales), es una de las líneas principales del proyecto Tuning. Mantener a las universidades en diálogo constante con la sociedad, que es una parte siempre abierta al futuro, es relevante para cualquier realidad, aunque la sensibilidad y la adaptación a los diversos contextos sea por supuesto un requisito básico y algo que está presente en todo momento en el proyecto Tuning-América Latina.

La cooperación es otro de los aspectos que responde a la pregunta inicial. Los dos lados del Atlántico, como todas las regiones del planeta, están llamados a colaborar. Tal necesidad no es nueva, pero sí más necesaria y más posible. Nuestro concepto de cooperación nada tiene que ver con la imposición ni con el colonialismo cultural. Tampoco estamos a favor de aquel que pueda vender «humo» de proyectos sin consistencia propia, que induzcan al engaño porque copian sin reconocer las fuentes, que pretendan existir sin tener el mínimo de entidad propia o de financiación, y que hagan invertir ilusión, tiempo y recursos en algo de dudosa realización. Bergan, S (2003:35)

2.2.6 Competencias de América Latina

¿Que competencias básicas tiene que tener un profesor para poder conducir procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad en el siglo XXI? Distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto:

La CEPAL, al proponer una estrategia para la transformación productiva con equidad de nuestra región, aduce que el eje lo constituye la relación Educación – Conocimiento. (1992). Prioriza:

- Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente.
- Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia

y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.

Los Ministros de Cultura y Educación de América Latina (1994), afirman que los contenidos de los Diseños curriculares contribuyen a la formación de competencias académicas, ya que a través de ellos, los niños y jóvenes aprenden a “ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y conservar el medio ambiente, saber razonar y actuar moralmente”. Los contenidos curriculares promueven el desarrollo de valores y actitudes que constituyen el campo del Saber, el Saber Hacer y Saber Ser.

Específicas para el análisis de esta temática son las Recomendaciones que la 45 sesión de la Conferencia Internacional de Educación (1998), acerca del rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio. Las conclusiones expresan las orientaciones y problemas que deberían resolverse como así también cuáles serían los requerimientos que la sociedad de las próximas décadas efectuará al sector docente. Los capítulos de las conclusiones dan cuenta de una visión acabada del enfoque sistémico sobre la problemática docente en su conjunto:

1. Reclutamiento de los docentes: atraer a la docencia a los jóvenes competentes.
2. Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora.

3. Formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo.
4. Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad.
5. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos.
6. La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes.
7. Cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

Este nuevo enfoque supone que los docentes actuarán como guía, como modelos como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

2.2.7 Horizontes y fronteras de competencias.

El problema de las competencias en la Facultad de Humanidades

La pérdida de sentido derivada del cambio de demandas no procesadas durante años, la necesidad de hacerse cargo de un fuerte volumen de trabajo administrativo y asistencial, la necesidad de adoptar aurícula y programas, utilizar libros de

textos elaborados por otros, hacen a este proceso de desprofesionalización que podría caracterizarse como la pérdida de eficacia de las habilidades normalizadas, aún cuando hubieran sido bien aprendidas.

Cecilia Braslavsky (1998), afirma que “los profesores que trabajan actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico – didáctico” y “político – institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas “productiva e interactiva” y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”.

Las competencias pedagógico - didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Respecto a las competencias Institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela.

Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

Los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizando otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay saber cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos "hace" y promueve el proceso de aprendizaje.

Existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.

- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en si mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

La forma en que conocemos y cuánto y cómo aprendemos sin lugar a dudas está cambiando. Pasamos a otro paradigma sorteando una serie de problemas. Será necesario entonces, diseñar planes abarcativos para la formación de competencias a través de: programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales; programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que atienden, el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral,

vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.

Para reconstruir la profesión docente que la sociedad del siglo XXI necesita, tenemos que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural e intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos en el mundo que nos toca vivir.

2.2.8 Importancia de la planificación y evaluación curricular por competencias

El docente es el pilar para conseguir una educación de calidad y su formación debe de corresponder a las demandas y necesidades sociales. Se pone de manifiesto que los nuevos planes destinados a la formación inicial del maestro, se deben de centrar tanto en los contenidos como en las competencias que la sociedad reclama del docente, y enfatiza que estas competencias deberían de alcanzar un papel más relevante que el que desempeñan en la actualidad en los planes de estudio.

Las miradas se dirigen hacia las competencias personales del docente dentro del ámbito profesional. No podemos negar la evidencia, siempre han sido necesarias, sin embargo la función de formar en competencias personales en la universidad hasta el momento, se ha visto superada por el ámbito teórico.

Las necesidades del Sistema educativo y del alumnado son cada vez más evidentes, favorecer la formación de maestros competentes empieza a ser un imperativo que afecta de manera directa a la programación y a la metodología a llevar a cabo. Esta realidad, se ve amparada a

su vez por una corriente educativa que fomenta el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje.

Es el propio cambio de paradigma el que acentúa la importancia de las competencias transversales del perfil profesional del docente. Es muy interesante y enriquecedor como estas competencias están en el aire que mueve la propia discusión profesional, se habla de trabajo en equipo, capacidad afectiva, capacidad de comunicar, capacidad de enseñar a aprender, y un buen número de las también denominadas como competencias genéricas.

Potenciar el desarrollo de las capacidades personales y sociales para resolver de manera eficaz los problemas y situaciones que un maestro encuentra en su rutina diaria, abre nuevas incógnitas sobre el modo de proceder y la metodología adecuada para ello. Si se acepta un pequeño paréntesis en el discurso, intentar responder estas incógnitas no puede llevarnos a permitir que se desvirtúen los objetivos que son propios de la universidad, y que la formación en competencias acabe convirtiendo las facultades de educación en una fábrica de profesionales a la carta, al servicio de lo que algunos entienden como “empresa” educativa. Nuestra función se centra más bien, en favorecer el aprendizaje continuo, con la finalidad de ayudar al alumno a ser capaz de aprender a lo largo de la vida y poder responder adecuadamente a las exigencias de su vida profesional llevada a cabo en el contexto educativo.

2.3 Innovaciones del sistema educativo

Un sistema educativo de mejor calidad con igualdad de oportunidades, es considerado uno de los pilares que permite alcanzar un desarrollo integral para la sociedad. Se torna así imprescindible definir algunos lineamientos básicos que debieran orientar las acciones en los diferentes niveles:

- Fortalecer el sistema democrático, pluralista y participativo que posibilite la integración nacional, la cohesión social, la proyección de las culturas locales, un mayor protagonismo de las personas y los grupos. Esto es, formar ciudadanas y ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.
- Favorecer el desarrollo de los conocimientos y las competencias equitativamente para formar a las personas en los valores, principios éticos, capacidades intelectuales, habilidades instrumentales y favorecer el acceso a la información socialmente necesaria para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social.
- Mejorar la formación de recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo, a las actuales formas de organización del trabajo, a la irrupción de nuevas tecnologías de información tanto en el proceso productivo como en la vida social y a la reconversión permanente a la cual están sometidas todas las profesiones.

Para la profesionalización del sistema educativo será necesario diseñar y ejercer la conducción estratégica de los procesos y políticas de desarrollo educativo con una visión prospectiva capaz de producir las adecuaciones que

demanda el entorno cambiante y de reorientar los procesos y las acciones. (BEILLEROT, 1996:65)

2.4 Innovación en la educación es un deber del docente

El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las universidades y llegan al aula por medio del docente.

En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

Es importante que la Facultad de Humanidades cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. Aquí, no hay que confundir “modernidad” con mera introducción de cambios y “transformación” con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación.

2.5 Alcance y límites de la planificación y evaluación por competencias

Sus alcances en la formación del docente y de profesionales de la educación se ofrecen una amplia gama de perspectivas disciplinarias, a partir de las cuales se propone reflexionar sobre la acción educativa; así, se enfatiza una actitud multidisciplinaria para analizar la formación. Al plantear que la docencia es una práctica profesional, se aboga porque los docentes se apropien de los contenidos de su profesión y de otros referidos al campo educativo.

Desde esta perspectiva didáctica, se prescribe la práctica del docente a partir de los siguientes pasos: "establecer objetivos de aprendizaje de las unidades y el curso; organizar el conocimiento a partir de la reflexión; evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender".

La práctica docente. Investigar, conocer y comprender las determinaciones del trabajo docente es una labor indispensable, si lo que se pretende es ofrecer alternativas y apoyos reales a los maestros y a su práctica.

Limites de educación por competencias. En el campo de acción de la investigación dirigida a los docentes de la Facultad de Humanidades. Por ello, para poder acercarnos a este territorio de estudio, se vuelve necesario hacerlo desde la cotidianidad, desde lo que pasa realmente en el salón de clases y desde la manera en que el maestro vive su actividad, se identifica, se organiza, se prepara, se construye en sí desde su acción docente.

Capítulo III

3.1 Metodología en la investigación

La metodología del estudio fue de tipo descriptivo con abordaje cualitativo. Descriptivo porque se pretendió a tener mayor conocimiento de la práctica educativa a través de la identificación, caracterización y el análisis de los elementos utilizados por los profesores en la programación, ejecución de la asignatura y evaluación de los alumnos y su correspondencia con la formación por competencias.

Base teórico – conceptual, como paradigma de Investigación buscando siempre el sentido y significado, interpretativa y comprensiva, en propuesta a la revaloración de la experiencia, surgiendo diversidad de métodos con alternativas metodológicas cualitativas para conocer el fenómeno dentro de la formación del docente y los procesos que ocurren en la sociedad. Enfocado: Constructivista–Cognoscitivista, Holístico y Aprendizaje Significativo.

3.2 Resultado de estudio y propuesta

Con evaluación de los objetivos, se describe lo siguiente: En esta fase los datos fueron recogidos en una entrevista directa con los docentes y director administrativo de la Facultad de Humanidades en las preguntas sobre competencias, la programación, la planificación, aplicación del nuevo currículo por competencias. Hubo discusiones, aceptaciones y la no aceptación de la nueva modalidad de competencias, y de una serie de preguntas que se formularon en las entrevistas, así también en las encuestas.

Objetivo general planteado: Transformación profunda de los asistentes sobre las posibilidades de éxito en la aplicación de la planificación y de la evaluación en la enseñanza aprendizaje basado por competencias por los docentes de la Facultad de Humanidades.

- Al inicio de cada semestre y de las experiencias desde los años 2005-2009, la duda es ¿Cómo trabajar por competencia? pero el entusiasmo se queda en el aire, pasan los días y el semestre sólo se presentó un programa que fue dado por Dirección de pedagogía u otra dirección y la enseñanza aprendizaje fue ejecutada paulatinamente por una experiencia docente.
- Se espera que para el inicio del 2010 su programa sea dosificada en una planificación por unidad, por clase, y que se tomen en cuenta los niveles de psicomotricidad y los valores dentro del campo de la enseñanza aprendizaje, para recuperar la honestidad, el respeto en cualquier campo laboral.

Este resultado evidencia una perspectiva por parte dentro del grupo de docentes de Facultad de Humanidades en poner en practica los diplomados de la actualidad docente promocionados por Junta Directiva de Facultad de Humanidades sobre el tema de Evaluación por competencia. Es un avance importante en el proceso de planificación la innovación educativa en los parámetros de competencia y como profesores y miembros respectivos de cada departamento de enseñanza-aprendizaje de la Facultad de Humanidades.

3.3 Investigación de campo

Se entrevistaron a 5 directores. Se encuestaron a 30 docentes y 60 estudiantes de 20 por jornada.

Según las entrevistas aportan la siguiente información:

1. Desde el 2005 a 2009, las orientaciones, capacitaciones y la información para los docentes en la Facultad de Humanidades, ha sido constante en diferentes jornadas, con el apoyo de la División de Desarrollo Académico – DDA-.
2. Existió en el año 2006, una puesta en común por mejorar el programa de cada curso y el pensum de estudios. Sigue mejorando (Se agrega Idioma Materno e Idioma Extranjero)
3. Dirección de pedagogía refleja conocimientos generales, pero no las aplica a las políticas educativas de Facultad de Humanidades.

Aplicación en los docentes aportan la información siguiente.

1. Las conferencias son muy pobres, porque reflejan dudas sobre como enfocan el nuevo modelo de educación por competencias.
2. La encuesta fue dado para los docentes que ocho no conocen la definición de competencias.
3. Todos no planifican, pero entregan programa del curso
4. No existen políticas educativas en la Facultad de Humanidades en la aplicación de los nuevos paradigmas (Educación acción y Educación, y educación por competencia).
5. No conocen los elementos de educación por competencias
6. No todos asisten a las conferencias y actividades de actualidad docente
7. No es obligatoria trabajar por competencias.
8. No conocen las competencias genéricas, ni específicas.

9. No toman en cuenta los valores de conducta de los estudiantes de Facultad de Humanidades.
10. Se desconoce la planificación de unidad de clase en la educación superior.
11. La Facultad de Humanidades, no tiene competencias, según Lic. Ervin Osorio (comunicación personal, 11 de agosto 2009). Departamento de Investigación y planificación.

La consideración de los aspectos analizados se califica de “notable” como mínimo. Sobresale lo siguiente:

- La ayuda para recoger y reflejar la información necesaria para realizar el cambio de perspectiva que demanda el nuevo enfoque.
- El hecho haberse aceptado como sub-tema de la globalización de la educación superior (planificación y evaluación del currículo por competencias en la educación superior).

Este proyecto de tesis se defiende con las siguientes propuestas:

- La aportación de orientación y el acuerdo sobre las pautas a seguir en profesionalización del docente.
- La comunicación y el intercambio de los conocimientos generados durante la planificación de la asignatura.
- El hecho de compartir la puesta en marcha de la experiencia.
- La puesta de compartir la detección de problemas que genera este enfoque de aprendizaje.
- Si se requiere: detectar y transferir pautas adecuadas para el rediseño de las asignaturas en término de competencias, por jornadas.

Este proyecto de tesis se defiende con las siguientes propuestas:

- La aportación de orientación y el acuerdo sobre las pautas a seguir en profesionalización del docente.
- La comunicación y el intercambio de los conocimientos generados durante la planificación de la asignatura.
- El hecho de compartir la puesta en marcha de la experiencia.
- La puesta de compartir la detección de problemas que genera este enfoque de aprendizaje.
- Si se requiere: detectar y transferir pautas adecuadas para el rediseño de las asignaturas en término de competencias, por jornadas.

De hecho, esta investigación aporta una introducción dentro de la Facultad de Humanidades, porque vendrán otros con mayor seguridad de elaborar procedimientos y actuaciones útiles para toda la comunidad universitaria y nuestra Facultad de Humanidades tendrá sus propias competencias.

Se plantea a los directores de departamentos de Facultad de Humanidades, sobre las aportaciones, avances, recursos y oportunidades que proporciona la investigación, se da a conocer las dificultades, limitaciones y problemas encontrados en la realización de este diseño curricular de la planificación y evaluación sobre los contenidos y desarrollo en el aula y proponer alternativas soluciones y/o propuesta de mejoras.

Consideraciones en relación que deberían de hacerse durante un semestre:

1. Contextualización y justificación de la asignatura en función del perfil académico profesional de la titulación o carrera.

2. Redefinición de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias genéricas y específicas.
3. Diseño de una estrategia didáctica coherente con las competencias que se pretende desarrollar.
4. Planificación (estimación y comprobación de tiempos) de la actividad de aprendizaje de los alumnos.
5. Sistematización de la evaluación de la asignatura desde las competencias: formulación de indicadores de evaluación, selección de técnicas y elaboración de instrumentos, y definición del sistema de calificación.

Se finalizará esta evaluación con una serie de temas que pueden considerarse comunes a las cinco fases de valoración consideradas, las cuales aportan luz sobre las posibilidades y límites de las distintas tentativas de innovación en el actual contexto.

3. 4 Diferencia entre Educación tradicional y actualizada.

Se encontró diferencia en la educación tradicional y las nuevas innovaciones: La educación tradicional tuvo su origen en la sociedad greco-romana y se mantuvo como única alternativa hasta mediados del siglo XX, cuando pasadas las dos guerras mundiales, se había alterado tanto la organización mundial que algunos pensadores inician un gran cambio cultural.

La base filosófica de la educación tradicional fue la de buscar "un acercamiento entre el emisor y el receptor". Esto significaba no salir del orden establecido. El proceso educativo se ha visto afectado por lo tradicional, lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual, posiblemente por que en los estudiantes no se fomenta una educación activa y participativa, sino repetitiva, es decir se incentiva a que el

alumno obtenga un conocimiento a ciegas, lo cual va en detrimento del proceso que debiese ser ciento por ciento cambiante, para lograr un alto nivel académico

He observado que uno de los mayores problemas que se presentan en todas las facultades, es la elevada prevalencia de maestros que “lo saben todo”, maestros “dictadores de clases”, que asumen posiciones dogmáticas, dificultando con ello el mejoramiento de la calidad educativa. En definitiva, influye la educación tradicionalista de manera negativa en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La educación tradicionalista ha sido y es, represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual, discriminatoria y elitista en el plano social, conformista en lo cívico; produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa.

El resultado de una nueva educación, como resultado de la puesta en práctica de ideas innovadoras, puede ser:

- a) Una educación activa donde el estudiante sea el centro del proceso.
- b) Una educación participativa de creatividad, aquí el estudiante de manera sólida sea capaz de crear y proponer, argumentar racional y democráticamente determinados temas. Para ello se debe partir del saber previo del estudiante y negociar lo que el docente considera conveniente enseñar, teniendo presente los intereses de los estudiantes, permitiendo de esta manera que se respeten las ideas de los alumnos y de los docentes, y que a través del intercambio o acción comunicativa se argumente y se construya un conocimiento.

Esta educación formadora a la vez que permite respetar las diferencias de opiniones, viviéndose la democracia en el aula, resulta mucho más productivo que la simple transmisión de contenidos, o lo que es lo mismo: frena el afán tradicional de dictar clases, de transmitir los mismos contenidos copiados de los textos, y seleccionados por el docente, expuestos por el mismo y calificados por el mismo docente, quien es el que sabe y es quien decide sobre las estrategias más afortunadas para cumplir los objetivos que él mismo a diseñado. Este proceder tradicional suele amparar la débil formación en pedagogía y anulada la armonía didáctica que tenemos los educandos en la facultad de humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

- c) Una educación participativa de acción crítica, en la que el alumno exponga sus razones temáticas. Una educación competitiva, integral, de formación permanente y de estructura abierta, que propicie cambios cualitativos duraderos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- d) La metodología y técnicas del docente que causen impacto por la motivación que generen para reflexionar, interpretar ideas existentes previamente o recién adquiridas, cambiando o completando muchas de ellas, desarrollándose un sentido analítico y autocrático en cada persona.
- e) Modificar el sistema de notas, exámenes y calificaciones, por un sistema evaluativo globalizado. Un verdadero programa de incluyente

en su evaluación, auto evaluación y hetero-evaluación.

En tal sentido del conocimiento se observa como el proceso enseñanza – aprendizaje se desplaza de la lección magistral al dialogo, al seminario, al taller, a la participación activa, abierta y libre del estudiante. Esto es muy importante, ya que el alumno no sólo aprende del docente sino también de sus compañeros. Este es un sistema interactivo que busca un contacto más estrecho del educador con los alumnos, en el marco amplio tanto dentro como fuera institucional. Hay que darle a la educación una estructura flexible en vez de rígida, completamente abierta a la estudiante, abierta a la sociedad, a la comunidad, a sus problemas locales tanto sociales como políticos o culturales. Hoy día los estudiantes aprenden mucho más, y más vívidamente de sus compañeros y de los medios de comunicación.

Las innovaciones que son propuestas por los países europeos y Latinoamérica a un replanteamiento en la educación superior, con miras a reducir el impacto de los paradigmas tradicionales.

Una nueva modalidad, que consistirá en impartir teoría, pero complementada con el trabajo de campo. Fomentar la investigación durante todo el semestre de los programas académicos, de esta forma la cátedra magistral serviría como información y enseñar para que el estudiante sea más crítico y creador de un nuevo concepto.

Las políticas de facultad de humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, los docentes durante cada año lectivo deberán realizar un número mínimo de cursos de capacitación pedagógica y académico, con el objeto de mantenerse actualizado en lo concerniente a su área específica del conocimiento y a sobre la labor docente.

Hacer que facultad de humanidades sea el centro de una universidad científica y crítica, con la cual el estudiante tendrá una formación de razonamiento reflexivo y ejemplificativa. Conocer la diferencia entre el pasado y el presente, que las tendencias pedagógicas tradicionales, dificultan las innovaciones educativas y la inducción a nuevas alternativas. El cambio al sistema educativo siga Avanzando en la búsqueda de modelos pedagógicos con eficacia y eficiencia, que nos lleve a una educación con dirección incluyente y positiva.

CAPÍTULO IV

4.1 Reflexiones sobre la planificación curricular por competencias

La formulación sobre la planificación curricular se hace mención de lo siguiente: Recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos", y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a "hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior". Proclamamos lo siguiente:

Funciones de la educación superior: el artículo No.1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones: Reafirmaron que la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

- a) Formar diplomados altamente calificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel

mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;

- b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;
- c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades,
- d) Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- e) Contribuir a proteger y consolidar los **valores de la sociedad**, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;

Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva: De conformidad con la Recomendación relativa a la

condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997, los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán:

- a) Preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual;
- b) Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar;
- c) Reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención;
- d) Utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO;
- e) Disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas;

- f) Aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

Nueva visión de la educación superior, Artículo 3. Igualdad de acceso

- a) De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente.
- b) La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida.
- c. Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos

para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel. UNESCO, Policy Paper for Change and Development, Paris: (UNESCO, 1995)

4.2 El problema de planificación y evaluación curricular por competencias

En los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior. La literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

El objeto de este texto es precisamente ofrecer una argumentación conceptual sobre el enfoque por competencias, delimitar el sentido pedagógico de esta propuesta y ofrecer algunos ejemplos para su aplicación en el ámbito educativo. Partimos de reconocer que esta tarea no es fácil ni simple y que, en todo caso las instituciones educativas tienen que sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece. Este trabajo responde a una visión conceptual que pretende clarificar las opciones que tiene el uso del término competencias en el campo del currículo y de la educación, para lo cual hemos recurrido a revisar los fundamentos conceptuales del término competencia, así como algunas experiencias que se están estableciendo a partir del mismo en algunos ámbitos educativos.

4.3 Ventaja del nuevo modelo

La globalización es un hecho sin precedentes, en un corto tiempo las naciones se verán obligadas a elegir entre dos alternativas, es decir, o nos adaptamos al concierto y determinaciones que dictan las naciones poderosas, o seguir en la metodología tradicional, o nos atrevemos a inventar un nuevo mundo, más justo o por lo menos equitativo, por lo tanto la educación jugará un papel fundamental en este esfuerzo, en esa búsqueda por encaminar el entendimiento entre los hombres, preservar los recursos naturales, definir la orientación de las riquezas, la ciencia y la investigación tecnológica, de no ser así corremos el riesgo de acelerar y no mejorar los actuales procesos de degradación de la naturaleza humana y del planeta.

¿Por qué del tema? planificación de competencias de desarrollo para la docencia en la educación superior de la

Facultad de Humanidades, para darle respuesta a este texto. En el enlace de la globalización, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad, es lo que teorizan los antecedentes de este tema, que justificada por la UNESCO.

¿Qué ventaja presenta la competencia? Es darle a los docentes de la Facultad de Humanidades una propuesta de innovación y que pongan en práctica las constantes capacitaciones en respuesta del conocimiento adquirido, y facilitarles los instrumentos de control; conocer y mejorar la calidad de enseñanza aprendizaje con los objetivos en las competencias, que son presentadas en una educación activa y participativa, dentro de las didácticas de planificación y armónica para el cumplimiento de la práctica y dejando un producto de poder hacer lo que demanda la teoría de los contenidos de cada curso.

¿El problema que no puede resolver la educación por competencias? Las políticas educativas de la institución, con los técnicos administrativo.

¿Cuáles son sus limitaciones? La base principal es la planificación de una clase, de un contenido, de un tema, de un módulo, de un bimestre, de un semestre de una planificación anual y los principios de evaluación por competencias en el

desempeño de la practica. Los temas a presentar son los antecedentes, el planteamiento del problema, que se encuentra en un marco conceptual, teórico y que es dirigida a los docentes de la Faculta de Humanidades de la Universidad de San Carlos.

¿La evidencia que soporta la competencia? Es diseñar un currículo sobre la planificación y evaluación sobre competencias para la enseñanza aprendizaje en la educación superior. Portará a la competencia laboral.

¿Qué aportes específicos tendrá? Como se hace un programa, una planificación de enseñanza aprendizaje, una planificación de una modulo, de una clase. Presentación de las competencias genéricas, competencias especificas, como sen evalúan la enseñanza aprendizaje

Capítulo V
PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA
APRENDIZAJE EN EL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA
FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN
CARLOS DE GUATEMALA



5.1 Conceptualización de competencias

Competencia es una palabra derivada del Latín “competere” (palabra que en su raíz latina proviene del prefijo **com** que significa con y de pétere que significa aspirar, tender; de competere proviene a su vez los términos competir y competir. Competencia lleva entonces implícita

esa doble connotación: En términos generales podríamos decir que la definición de competencia se inscribe en dos campos semánticos que determinan concepciones educativas y políticas diferentes: Acá el “saber hacer” que se espera de los estudiantes, debe hacer eco de las tendencias del modelo económico vigente, circunscribiendo el aprendizaje a las competencias laborales que puedan responder con eficacia la demanda laboral que requiere dicho modelo, mas allá de los beneficios sociales y comunitarios que pueda tener o no para su entorno inmediato.

En el primer campo semántico del término competencia, aparecen los planteamientos de las instituciones educativas que ofrecen unos componentes y habilidades técnico-cognitivas adecuadas para el desempeño eficiente en la producción, quedando la educación para la vida, los componentes éticos y estéticos.

En el segundo sentido, la educación por competencias se convierte en un dispositivo para la integración del conocimiento y por ende para la formación integral de sujetos que manejen con propiedad y solvencia el “saber” y “saber hacer” de su profesión específica, capaces de dirigir comunidades, expresivos y competentes en sus razonamientos argumentativos, y coherentes por tanto en la racionalidad ética y estética de sus acciones profesionales. (Pérez, M. y Bustamante, S. Compiladores, 1998)

(De Ketele, J. M. 1996) Competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite

resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones.

Competencia: Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades, relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional. (Ley Federal de Educación de Argentina 1993)

Que es una competencia en educación: "La búsqueda de la calidad de la educación, el óptimo ejercicio y desarrollo profesional docente es lo que nos incita a investigar y debatir en el desafiante y no menos polémico tema que es la educación actual". (Vásquez, J. 2000)

(Pales M y Gual J. 2002). La capacidad de las personas para desenvolverse productivamente en una situación de trabajo no depende sólo de las situaciones de aprendizaje académico formal, sino también, y de forma relevante, del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

No existe acuerdo alguno en la definición de competencia profesional, hasta el extremo de reconocerse que el término se está utilizando como panacea frente a los males que aquejan a los sistemas educativos actuales sin que haya existido una reflexión previa seria sobre cuáles son sus rasgos caracterizadores. Esta falta de rigor y la presión ejercida en algunos países europeos, así como en los países latinoamericano, ha suscitado lógicos recelos en parte del profesorado universitario de habla española, que se pregunta que intereses pueden esconderse tras las premuras

en la aceptación de un sistema tan diferente sin un debate sereno sobre su verdadero alcance y sobre sus auténticos beneficiarios.

Competencia en la definición de enfoque, su denominación. Si asumimos que la competencia es una “configuración compleja” que integra en su estructura y funcionamiento conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en la eficiencia del desempeño profesional, entonces tendríamos que aceptar que la competencia siempre se expresa en el desempeño como capacidad. (Proyecto Tuning 2004-2007 América Latina).

A partir de lo anterior, los analizadores de la acción educativa que proponen y que invita a los lectores a poner en contraste con el registro con que inicié este párrafo y con lo que sucede en los contextos que intentan orientar la acción educativa hacia un enfoque de competencias son los siguientes:

- a) Educar por competencias supone hacer explícito lo que se aprende y se evalúa (Mansfield, Bob, "Competence-based qualifications, 1993). Una competencia es una capacidad que se le nota a quien la tiene, el sujeto que ha sido o es educado por competencias tiene un desempeño que pone en evidencia dichas competencias. La competencia es esencialmente, afirman (Hager, Paul y David BECKETT, 1996), una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes.

- b) La competencia se funda en un concepto de formación que incluye lo actitudinal y lo valoral de una cultura. (Un valor como la amistad).
- c) La competencia proviene de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas o que las hacen necesarias en por lo menos tres ámbitos: el entorno, la comunicación y organización social y el uso de los recursos.
- d) Educar por competencias supone una figura docente hacia la cual deberíamos tender. En ese sentido estaríamos hablando, según la propuesta de (Pujol, Jaime, 1996), de docentes capaces de estimular la participación, que saben respetar los ritmos de trabajo, de organizar un ambiente y un clima de aprendizaje, que problematizan al alumnado, que pueden modular los estímulos, propuestas y actividades.
- e) Hábil viene del adjetivo latín habilis: capaz, diestro, inteligente, idóneo y dispuesto para el manejo de cualquier negocio, ejercicio, oficio o ministerio” (Enciclopedia Universal, 1975), habilidad es además — y esto es importante para los fines de nuestro artículo-, una disposición.

La habilidad es una forma de relacionarse con las cosas” (Brune, Jerome, 1997), hace referencia entonces a una capacidad que nos permite estar de un modo en el mundo y frente al mundo y por tanto de resolver las situaciones que dicho mundo nos plantea. Las habilidades, por tanto, remiten a conocimientos del sujeto puestos en acción. De acuerdo con Bruner

(1997:90), un conocimiento se convierte en habilidad “cuando desciende a los hábitos”

Las habilidades constituyen mediaciones que explican las consistencias que hay entre ejecuciones separadas frente a la realidad. Los docentes de la Facultad de Humanidades en general debería entonces considerar la búsqueda de sentido de las habilidades y destrezas que intenta desarrollar en los alumnos y centrarse en la aplicabilidad de las destrezas.

5.2 Las competencias profesionales.

Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber- hacer.

Para que una persona muestre los comportamientos que componen las competencias se hace necesaria la unión de cinco elementos fundamentales:

- a) Saber: conjunto de conocimientos relacionados con los comportamientos implicados en la competencia. Pueden ser de carácter técnico y de carácter social.
- b) Saber hacer: conjunto de habilidades que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen. Se puede hablar de habilidades técnicas, sociales y cognitivas.
- c) Saber estar: conjunto de actitudes (valores) acordes con las principales características del entorno organizacional y/o social.

- d) Querer hacer: conjunto de aspectos motivacionales responsables de que la persona quiera o no realizar los comportamientos propios de la competencia.
- e) Poder hacer: conjunto de factores relacionados con dos cuestiones fundamentales: lo individual y lo situacional. El primero se refiere a la capacidad personal. Y desde el punto de vista situacional que comprende el grado de "favorabilidad" del medio, es decir, diferentes situaciones pueden marcar distintos grado de dificultad para mostrar un comportamiento dado.

"Las competencias constituyen el nexo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas por la organización para el buen desempeño de las funciones profesionales que el proyecto estratégico le impone acometer a los miembros de sus equipos humanos". (Zabala Miguel A, 2007:70)

5.3 Diseño curricular basados por competencias.

(Casarini, M. Teoría y diseño curricular 1999) menciona que la palabra curriculumes una voz latina que se deriva del verbo *curro*, que quiere decir carrera. Asimismo, en el latín clásico se utiliza curriculum vitae o currículum vivendi haciendo referencia a la carrera de vida. De acuerdo con Aebli, citado por Casarini (1999:34), la expresión currículum significa que los alumnos se dirigen a su objetivo, pues currere en latín significa caminar, lo cual nos conduce a la idea de que los currículos son los caminos del aprendizaje. (Catalana, A. Avolio 2004: 156)

Casarini (1999:35) menciona que el primero, también conocido como plan de estudios, representa la plantación del

proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo es la puesta en práctica del primero, teniendo en cuenta las naturalezas y disparidades que se dan entre el documento y la realidad del aula. El tercero hace referencia a la realidad existente entre el papel y la práctica. Casarini, (1999: 75).

En el diseño se establecen las competencias, se definen los objetivos de aprendizaje y las actividades a realizar, se formulan las metas y se describen los cursos. Estas acciones orientan la organización de los contenidos en unidades de aprendizaje y ayudan a seleccionar las estrategias para el planeamiento y diseño de las acciones. Aquí encuentran cabida metodologías como el aprendizaje basado en problemas.

El problema de las instituciones de educación superior sería establecer ¿Cuándo se certifica que el alumno ha logrado el dominio de las competencias?

5.3.1 El currículum debe responder a tres cuestiones:

- a) ¿Cuál es el conocimiento válido? o ¿Qué deben aprender los estudiantes? Se trata de seleccionar y excluir contenidos, con el propósito de definir aquellos que son indispensables para la formación de los profesionales. Acción esta de gran complejidad si se tienen en cuenta los veloces cambios que se generan actualmente en la esfera del conocimiento humano y en las crecientes demandas de la formación profesional.
- b) ¿Cómo adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes? La segunda pregunta a la que debe responder el diseño curricular tiene que ver con las formas pedagógicas, o lo que se estima adecuado y

coherente para la transmisión del conocimiento, aquí es donde adquieren importancia las ideas sobre cómo se aprende y cómo se enseña. El aprendizaje se entiende ahora como un proceso de construcción individual mediante el cual se hace una interpretación personal y única de la cultura.

- c) ¿Cómo evaluar para el logro de las competencias y asegurar el dominio de ellas? La tercera pregunta del diseño curricular se refiere a cómo evaluar el logro de los objetivos y experiencias de aprendizaje. Es uno de los aspectos más complejos de la planificación educativa. En este enfoque, para formar pensadores competentes, el docente tiene que concebir procedimientos y estrategias autorreguladoras del proceso de aprendizaje tanto para el estudiante como para el propio docente, que signifiquen un cambio del enfoque de la evaluación, refiriéndola en este caso a los criterios. Zabala (2007:187)

5.4 Desarrollo de las competencias

Proceso de automovimiento desde lo inferior (desde lo simple) a lo superior (a lo complejo), que pone de manifiesto y realiza las tendencias internas y la esencia de los fenómenos.

El desarrollo es un proceso inmanente: el paso de lo inferior a lo superior se produce porque en lo inferior se halla contenidas, en estado latente, las tendencias que conducen a lo superior, y lo superior es lo inferior desarrollado. Además, sólo en un grado suficientemente alto de desarrollo afloran plenamente, y por primera vez resultan comprensibles, los atisbos de lo superior contenidos

en lo inferior. Por ejemplo, la conciencia es resultado del desarrollo de todo el mundo objetivo, y sólo desde este punto de vista cabe descubrir la propiedad del reflejo, la que se encuentra en el fundamento de la materia.

5.5 Enfoque por competencia

En el enfoque esta compuesto por sujetos elementos y proceso

ENFOQUE SUJETO	PSICOLOGICOS	ACADEMI- CISTA O INTELECTUA LISTA	TECNOLOGI CO	SOCIO- RECONS TRUCIO- NISTA	DIALECTICO
DOCENTE	Es facilitador y guía, investiga necesidades e intereses de los estudiantes. El contenido se asume como un medio para el desarrollo del estudiante	Asume un papel directivo; se le considera dueño y transmisor del conocimiento.	Conductor preocupado de la tecnología como medio para transmitir contenidos.	Es un guía activo, crítico y facilitador del desarrollo del espíritu crítico en el estudiante, para que se pueda generar el cambio social.	Participa como elemento interactuante con el estudiante en el proceso de reflexión acción. Se caracteriza por su papel crítico y activo dentro de la práctica socio-educativa

Cuadro No. 1: enfoque docente (Tuning 2004-2007),

ENFOQUES PROCESOS	PSICOLOGIST A	ACADEMICIST A O INTELECTUA- LISTA	TECNOLÓG ICO	SOCIO- RECONSTR UC CIONISTA	DIALEC- TICO
EVALUA- CIÓN	Se evalúa tanto el proceso como el producto. Se da prioridad a la evaluación de habilidades, destrezas que caractericen el desarrollo integral del estudiante. Se enfatiza la evaluación formativa.	Se evalúa prioritariamente la adquisición del conocimiento proveniente de la cultura sistematizada. Se enfatiza en el proceso de medición y evaluación sumativa.	Se enfatiza en la medición de los contenidos, habilidades y destrezas alcanzados. Así prioriza la evaluación sumativa.	Se evalúa tanto el proceso como el producto. Se estimula la evaluación formativa, la auto y mutua evaluación.	Se concibe como un proceso constante y participativo en el que se propicia la evaluación formativa, la auto y la mutua evaluación.

Cuadro No.2 enfoque de Evaluación (Tuning 2004-2007),

ENFOQUES PROCESO	PSICOLO- GISTA	ACADEMICIS TA O INTELEC- TUALISTA	TECNOLÓ-GICO	SOCIO- RECONSTR UC- CIONISTA	DIALECTICO
EL CONTENIDO	El énfasis del contenido está en los valores, las actitudes y las destrezas.	El contenido se valora como un fin en si mismo. Se da primacía a las teorías, informaciones, datos, provenientes de la cultura sistematizada.	El contenido se valora como elemento esencial del currículo y por eso se emplean los medios y recursos tecnológicos que garanticen una eficaz transmisión. Se da énfasis a los contenidos provenientes de la cultura sistematizada.	Se enfatiza el contenido como un elemento esencial que debe incorporar los aportes de la cultura sistematizada y los de la cotidiana.	El contenido emerge del proceso acción-reflexión y enfatiza en los aportes provenientes de la cultura cotidiana.

Enfoque No.3 Enfoque de Contenidos, (Tuning 2004-2007),

ENFOQUES SUJETOS, ELEMENTOS Y PROCESOS	PSICOLOGIST A	ACADEMICIST A O INTELEC- TUALISTA	TECNOLÓ GICO	SOCIO- RECONSTRUC CIONISTA	DIALECTICO
METODOLOGÍ A	Se estimulan las estrategias activas que propician el respeto del ritmo de aprendizaje y las características e intereses de los estudiantes.	Se da prioridad a métodos y técnicas tradicionales como la exposición magistral, la lectura y otros, que posibilitan la transmisión de conocimientos.	Los métodos de enseñanza son poco flexibles. Se emplea la enseñanza instruccional, fichas, módulos, enseñanza programada	Las metodologías que se estimulan son las que se sustentan en procesos de socialización: trabajo grupal, autogestión, análisis de problemas, investigación y otros.	Los procedimientos metodológicos se centran en procesos sistemáticos de acción-reflexión. Incorpora metodologías participativas.

Cuadro No 4. Enfoque de Métodos, (Tuning 2004-2007),

ENFOQUES SUJETOS,	PSICOLOGISTA	ACADEMI-CISTA O INTELEC- TUALISTA	TECNOLÓGICO	SOCIO- RECONSTRUC CIONISTA
EL ESTU- DIANTE	Interesan los procesos de la persona, sus necesidades, intereses y problemas. El individuo se percibe como un ser concreto en proceso de formación. El individuo es activo, dinámico, participativo, en la selección de objetivos, contenidos, recursos y experiencias.	Tiene menos importancia pues se enfatiza en el contenido. El estudiante se percibe como receptor de información, básicamente de contenido proveniente de la cultura sistematizada. El educando es pasivo, aprende escuchando y leyendo.	Desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el papel del estudiante. El educando procesa información; aprende a partir de los estímulos externos que se le presentan.	Se da primacía al estudiante como un agente de cambio social. Se sustenta en el individuo como realidad socio-cultural. El educando es crítico, creador, comprometido y dinámico. Participa en la selección de objetivos, contenidos, experiencias y recursos.

Cuadro No.5 (Tuning 2004-2007),

ENFOQUES ELEMENTO	PSICOLOGISTA	ACADEMICISTA O INTELLECTUALISTA	TECNOLÓGICO	SOCIO-RECONSTRUCTIVISTA
OBJETIVOS	Habilidades, destrezas y actitudes personales. Se consideran los intereses y necesidades de los estudiantes. Participan los docentes y los estudiantes.	Potencial intelectual. Conocimientos provenientes de la cultura sistematizada. Áreas del saber. Son elaborados por los docentes.	Conductas observables que incluyen habilidades, destrezas y conocimientos. Condicionan la selección y aplicación de los recursos y medios. El docente es el responsable de plantearlos.	Conozcan su propia realidad, análisis de la problemática comunal. Participan el docente, el estudiante y miembros de la comunidad. Se acude fundamentalmente al aporte del contexto socio-cultural.

Cuadro No. 6 (Tuning 2004-2007),

5.6 Competencias asociadas a la pedagogía

5.6.1 Competencias básicas

En el contexto internacional reciben distintos nombres tales como: Core skills, key competences, basic skills, entre otros. Permiten el ingreso al trabajo o a la educación superior, por ello deben ser identificadas desde ambos sectores. En lo que se refiere a la educación, determinan tanto el perfil de ingreso a la educación superior, como los fundamentos de competencias más complejas que se desarrollarán a lo largo de la formación profesional.

5.6.2 Competencias genéricas y específicas

De Ketele (2005), Titular de la cátedra UNESCO en ciencias de la Educación, introduce este concepto con el fin de orientar los sistemas educativos en la elaboración de currículum. El experto subraya que las competencias genéricas no son competencias en el sentido estricto del término, pues en su formulación precisan solamente los recursos a movilizar y no las tareas completas a resolver, como en el caso de las competencias en si mismas.

Las competencias genéricas, ratificadas por la Comunidad Europea y expuestas por Elena Peralta en el Coloquio de Lisboa, 1. Analizar y sintetizar; 2. Aprender; 3. Resolver problema; 4. Utilizar los conocimientos en la práctica; 5. Adaptarse a diferentes situaciones; 6. Preocuparse por la calidad; 7. Practicar las Técnicas de la información y de la comunicación; 8. Trabajar de manera autónoma; 9 Trabajar en equipo; 10 Organizarse y planificar

- a) Genéricas: (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas:
- Competencias instrumentales, y de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación y de de gestión de información.
 - Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.

- Competencias sistemáticas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

Listado de competencias genéricas acordadas para Tuning, América Latina (2004). Resultado de la valoración de los equipos UH y UAJMS. Practicada en la Universidad de Deusto de la Unión Europea.

COMPETENCIAS	REALIZACIÓN
Conocimiento sobre el área de estudios y la profesión	M
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	M
Capacidad de Investigación	B
Capacidad de comunicación oral y escrita	M
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	B
Capacidad crítica y autocrítica	B
Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	M
Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	B
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	B
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	B
Creatividad	B
Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	B
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	B
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	M
Capacidad para tomar decisiones	B

Habilidades interpersonales	B
Capacidad de trabajo en equipo	B
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	B
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	B
Habilidad para trabajar de forma autónoma	B
Compromiso ético	M
Compromiso con la calidad	B
Capacidad para formular y gestionar proyectos	B
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	M
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	B
Compromiso con su medio socio-cultural	M
Compromiso con la preservación del medio ambiente	B

Cuadro No. 7 A: alta; M: media; B: baja

b) Agrupación de las competencias genéricas

La necesidad de agrupar las competencias genéricas atendiendo a su contenido fue destacada por el equipo de la Universidad de Deusto, Europa. Como resultado se logró en las sesiones plenarias integrar las veintisiete competencias genéricas en cuatro grupos, ordenados según la prioridad dada por ambos grupos de participantes.

1. competencias relativas al aprendizaje (8)
2. Competencias relativas a las relaciones e interpersonales y el trabajo grupal (7)
3. Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal (6)
4. competencias relativas a los valores (6)

5.6.3 Competencias relativas al aprendizaje. Este es el grupo de competencias que alcanza mayor prioridad. Entre ellas se destacan los conocimientos sobre el área de estudios y la profesión; la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica; la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, y la capacidad de investigación.

La Tabla 8 y 9 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

Cuadro No. 8 Grupo de competencias relativas al aprendizaje, UH.

COMPETENCIAS	Orden de Importancia
1. Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	A
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	A
3. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	M
4. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	A
5. Capacidad de investigación	M
6. Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	M
7. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	M
8. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	M

Cuadro No. 8.

Grupo de competencias relativas al aprendizaje, UAJMS

COMPETENCIAS	ORDEN DE IMPORTANCIA
1. Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	M
2. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	M
3. Capacidad de investigación	B
4. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	B
5. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	B

6. Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	B
7. Habilidades para buscar , procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	B
8. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	M

Cuadro No. 9

La realización de las competencias de aprendizaje se destacan: la necesidad de una concepción curricular flexible, que vincule la teoría y la práctica profesional desde los primeros años de las carreras; la necesidad de lograr una preparación psicopedagógica de los docentes de vincular la investigación en la Universidad a la búsqueda de soluciones a problemas sobre la práctica profesional.

5.6.4 Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal

Este es el grupo de competencias que se les sigue en orden de prioridad a las competencias de aprendizaje en ambos equipos. Lugares destacados los ocupan la capacidad de comunicación oral y escrita y las habilidades en el uso de las TIC y la comunicación. Se asignaron las propuestas del grupo de UH. No el del grupo UAMS.

COMPETENCIAS	ORDEN DE IMPORATANCIA
1. Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	M

2. Capacidad de trabajo en equipo	A
3. Capacidad de comunicación oral y escrita	A
4. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	M
5. Habilidades interpersonales	M
6. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	B
7. Habilidad para trabajar en contexto interpersonales	B

Grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, UH-

Cuadro No. 10

5.6.5 Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal

Estas competencias resultan esenciales si se pretende que el estudiante sea sujeto de su propio aprendizaje y desarrollo profesional.

Grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, UAJMS

COMPETENCIAS	ORDEN DE IMPORTANCIA
1. Capacidad crítica y autocrítica	B
2. Creatividad	B
3. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	B
4. Capacidad para tomar decisiones	B
5. Habilidad para trabajar de forma autónoma	B
6. Capacidad para formular y gestionar proyectos	B

Cuadro No.11

5.6.6 Competencias relativas a los valores

Este grupo de competencias constituye el predominio de la valoración de la importancia de la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, el compromiso ético y con su medio sociocultural.

Grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, UH, de Tuning UE.

COMPETENCIAS	ORDEN DE IMPORTANCIA
1. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	A
2. Compromiso con su medio sociocultural	A
3. Compromiso ético	A
4. Compromiso con la calidad	M
5. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	A
6. Compromiso con la preservación del medio ambiente	M

Cuadro No.12

5.6.7 Formulación de las competencias genéricas.

Las competencias genéricas (también denominadas transversales) son aquellas que se requieren en diversas áreas profesionales. No son propias de las instituciones determinadas, cada institución debe priorizar y seleccionar sus competencias transversales que son necesarias para su ejercicio profesional. Después habrá que precisar en el programa y planes de aprendizaje de cada curso o modulo, tema y subtema como se trabajan y se desarrollan las competencias genéricas asignadas en el mapa de competencias de la institución.

Las competencias genéricas hacen referencia a habilidades necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable y que son importantes para los alumnos independientes de la disciplina que estén estudiando.

La Dirección de pedagogía de la Facultad de Humanidades ha buscado formar un modelo propio de competencias de tipo instrumental, interpersonal y sistemático que se ha trabajado en diferentes talleres pero no ha dejado un conocimiento claro. Se tienen talleres de una puesta en común de profesionales que tiene asignado un curso específico. Pero no todo tenemos la asignación de competencias de por vida académica específica. (Mayorga Zamora comunicación personal, 2005-2007)

Según la dirección de Facultad de Humanidades le dio seguimiento la propuesta de Tunign de la UE. Hace el acopio de los tipos de competencias.

1. **Competencias instrumentales:** son aquellas que tienen una función de medio. Suponen una combinación de habilidades manuales capacidades cognitivas que posibilitan las competencias profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, tales como las habilidades lingüísticas, de pensamiento, metodológicas y tecnológicas.
2. **Competencias interpersonales:** suponen habilidades personales y de relación. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Las destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimiento y emociones propias e intelección social.

3. **Competencias sistemáticas:** suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver como se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales. La Universidad de Deusto, España presenta este cuadro con el modelo anterior. Adaptarlas a la Facultad de Humanidades

CUADRO DE COMPETENCIAS

Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo
	Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestión del tiempo ➤ Resolución de problemas ➤ Toma de decisiones ➤ Orientación al aprendizaje ➤ Planificación
	Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PC como herramienta de trabajo ➤ Utilización de base de datos
	Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicación verbal ➤ Comunicación escrita ➤ Manejo de idioma extranjero
Interpersonales	Individuales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Automotivación ➤ Diversidad interculturalidad ➤ Resistencia y adaptación al entorno ➤ Sentido Ético ➤ Comunicación interpersonal
	Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo en equipo ➤ Tratamiento de conflictos y negociación

Sistemáticas	Organización	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestión por objetivos ➤ Gestión de proyectos ➤ Orientación a la calidad
	Capacidad Emprendedora	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creatividad ➤ Espíritu de emprendedor ➤ Innovación
	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientación al logro ➤ Liderazgo

Cuadro 13, organización de las competencias Genéricas propuesta de Tunign, UE (2001) para la globalización.

De acuerdo con este modelo, cada titulación deberá seleccionar las competencias genéricas que va a trabajar, pero no necesitará formularlas, definir las, identificarlas sus componentes ni sus indicadores, ya que éstos vienen determinados de forma general para el conjunto de la Universidad y han sido publicados en el documento de "Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias Genéricas" (Villa, Poblete y otros, 2007: 129)

El programa del curso recogerá aquellas competencias genéricas que le asigna el mapa de competencias de la titulación, definidas de acuerdo al nivel de dominio atribuido. Después en el plan de clase de aprendizaje se detallará como se van a trabajar y evaluar esas competencias. Así lo pidió el Departamento de pedagogía de Facultad de Humanidades. Mayorga Zamora (Comunicación personal, 25 de julio 2006)

EJEMPLO DE LA COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO
Definición: Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: Buena socialización e interés interpersonal elevado. Fuertes valores sociales que lleven

<p>a creer en la integridad, honestidad y competencia de los otros. Capacidad de comunicación interpersonal. Madurez para afrontar las diferencias de criterio. Convicción en la eficacia del trabajo compartido. Voluntad e interés por compartir libremente ideas e información. Valor de colaboración, solidaridad.</p>
<p>Niveles de dominio: 1. Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación al área conjunta. 2. contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión. 3. Dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.</p>
<p>Indicadores: Trabajo, participación, organización, cohesión, valoración social de la actividad.</p>

Cuadro 14: Niveles de dominio

INDICADORES	1	2	3	4	5
Realizar las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos	No cumple las tareas asignadas	Cumple parcialmente las tareas asignadas o se retrasa.	Da cuenta en el plazo establecido de los resultados correspondientes a la tareas asignada	Localidad de la tarea asignada supone una notable aportación al equipo	Además de cumplir la tarea asignada, su trabajo orienta y facilita el resto de los miembros del equipo.
Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y sus experiencias.	En los trabajos de grupo se ausenta con facilidad y su presencia es irrelevante	Intervienen poco, más bien a requerimiento de los demás	En general se muestra activo y participativo en los encuentros de grupo	Con sus intervenciones fomenta la participación y mejora la calidad de los resultados del equipo	Sus aportaciones son fundamentales tanto para el proceso grupal como para la calidad del resultado.
Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo	Manifiesta resistencias ante la organización del trabajo en equipo	Se limita a aceptar la organización del trabajo propuesta por otros miembros del equipo	Participa en la planificación, organización y distribución del trabajo en equipo	Es organizado y distribuye el trabajo con eficacia.	Fomenta una organización del trabajo aprovechando los recursos de los miembros del

					equipo.
Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos	Persigue sus objetivos particulares	Le cuesta integrar sus objetivos personales con los del equipo	Asume como propios los objetivos del grupo	Promueve la definición clara de objetivos y la integración del grupo en torno a los mismos	Mobiliza y cohesiona al grupo en aras de objetivos más exigentes. Los grupos en los que participa sobresalen por su rendimiento y calidad.
Toma en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta de forma constructiva.	No escucha las intervenciones de sus compañeros y las descalifica sistemáticamente. Quiere imponer sus opiniones.	Escucha poco, no pregunta, no se preocupa por la opinión de los otros. Sus intervenciones son redundantes y poco sugerentes.	Acepta las opiniones de los otros y sabe dar su punto de vista de forma constructiva	Fomenta el diálogo constructivo e inspira la participación de los otros miembros del grupo	Integra las opiniones de los otros en una perspectiva superior, manteniendo un clima de colaboración y apoyo.

Cuadro 15. Ejemplo de competencias Genérica (Villa de Poblete y otros, 2007: 244-247).

Niveles de dominio: Los indicadores que están en el cuadro anterior son los que forman el nivel de dominio en las competencias: Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.

5.6.8 Formulación de las competencias específicas.

El profesor desarrollará las competencias específicas que le atribuye el perfil, precisando e integrando en su formulación los componentes conceptuales, procedimentales, actitudinales y contextuales que especifican la manera y grado en que la competencia se trabaja en el contexto de la asignación. Las competencias expresarán los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes de modo que, desde un punto de vista formal,

su formulación se deberá expresar en los siguientes términos:

- Con verbos de acción, que indiquen la acción o acciones que se espera realice el estudiante: **Que hace** (por ejemplo: relaciona, analizar, diseñar, proyectar evaluar, etc.). Una competencia puede incluir una o varias acciones, dependiendo de su alcance y profundidad.
- Incluyendo los contenidos a los que hace referencia la acción: **con que** (por ejemplo: analizar el contexto de una empresa, diseñar el proyecto de una acción formativa, relacionar una manifestación artística determinada con las coordenadas espaciotemporales en que se desarrolla, etc.).
- Con una orientación a la aplicación, especificado para ello las condiciones y características que ayuden a entender el contexto en que se va a desarrollar la actuación y su finalidad: **¿como lo hace y para qué?**

Ejemplo: Se presenta un primer ejemplo de las competencias de trabajo en la asignatura de Metodología de Investigación.

Competencias Genéricas	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento analítico (nivel 2): Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas • Resolución de problemas (nivel 1): Identificar y analizar un problema para generar alternativas de solución, aplicando los métodos aprendidos.
Competencias Específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Representar y analizar mediante diversos métodos de investigación. • Diseñar la estructura textual para la investigación • Analizar mediante métodos clásicos para la investigación • Diseñar mediante diversas estrategias controladores para investigar

Cuadro No. 16, Competencias para trabajar en una asignatura.

El segundo ejemplo recoge las competencias formuladas por el docente del curso Administración de personal.

Competencias Genérica	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo <p>Nivel 1. Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.</p> <p>Nivel 2. Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo favorecido la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.</p>
Competencias Específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y desarrollar un proceso de acogida de las personas a emplear en una organización • Diagnosticar la situación de la información y comunicación internas de una organización y realizar un plan de mejora. • Contribuir al desarrollo personal y profesional de los empleados de una empresa, realizando diagnósticos de formación en el ámbito organizativo y los planes subsiguientes para responder a esas necesidades. • Identificar y cuantificar las necesidades y recursos para establecer un sistema de retribuciones motivador. • Evaluar los riesgos psicosociales de las organizaciones y proponer acciones de mejora.

Cuadro No.17: competencias de trabajo en una asignatura de Administración Educativa.

5.7 Diseñar una metodología didáctica por competencias

Organización de la información: una vez recolectados los datos se procedió a transcribirlos y organizarlos para poder proceder a la categorización. Como refieren Zabala (2007), el primer paso en el análisis de datos cualitativos es organizarlos. La principal tarea de esta organización es desarrollar un método para clasificar la información. En la presente

investigación se utilizó la categorización, dado que en los estudios descriptivos se tiende a utilizar categorías concretas.

Lo primero que debe quedar claro en un evento, de enseñanza aprendizaje, son los objetivos porque nos trazan el rumbo hacia la situación deseada, el alcance de lo que queremos hacer con nuestra intervención pedagógica, entonces lo primero, en toda situación es tener claro los objetivos. Y ahí surgiría una primera habilidad didáctica: desarrollar, diseñar, elaborar objetivos. Debemos aprender a elaborar objetivos, nos entregan un programa institucional y nosotros debemos de traducir en objetivos. En el fondo estamos respondiendo a las siguientes preguntas: qué enseñar, como enseñarlo y para qué enseñarlo. Eso es lo que contiene un objetivo. De ahí se desprenden dos preguntas claves:

¿A quien enseñárselo? ¿Cuándo enseñárselo? Entonces yo debo detener definidos claramente mis objetivos, en este caso de (Benjamín Blom 1956) de considerar el concepto de educación, el concepto de competencia, el concepto de aprendizaje y el concepto de habilidades didácticas. Todo esto lo debo de articular en un objetivo. Se propone el siguiente objetivo del taller: "identificar las habilidades docentes esenciales que necesita desarrollar para propiciar aprendizajes significativos mediante el manejo de estrategias didácticas que promuevan una enseñanza efectiva y que estén dirigidas a garantizar la calidad de la educación en la universidad".

El más conocido de las taxonomía sobre las clasificaciones es la de un norteamericano llamado Benjamín Blom (1956), él propuso una clasificación de las áreas de desarrollo humano en

tres campos, el área cognoscitiva, el área psicomotriz y el área afectiva.

El paradigma constructivista toma elementos de todos los paradigmas, con excepción del paradigma conductivo. El constructivismo consiste de responsabilizarse tanto del desarrollo humano como del aprendizaje, en el alumno y el maestro.

Una vez seleccionadas y formuladas las competencias hay que diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita el desarrollo y adquisición de las mismas por los estudiantes.

Se presenta en la clase o sesión.

- 1º. Una visión general de cómo se iba a trabajar el diseño del proceso para el desarrollo de las competencias.
- 2º. Las bases y pautas que permitieran diseñar la estrategia didáctica: desarrollo metodológico de las competencias, elección de métodos y técnicas, diseño de actividades y selección de recursos.

Supuestamente se durante el periodo de clase, o en tareas que se realizarán para reforzar sus conocimientos. Se entregará para el estudiante los instrumentos y documentos necesarios.

TRABAJO PERSONAL
<ol style="list-style-type: none">1. Contextualización de la Asignatura: Justificación y requisitos.2. Selección y definición de competencias genéricas y específicas.3. Selección de contenidos. <p>Trabajo a realizar</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hoja para el desarrollo de la competencia: contenidos y metodología.2. Plan de actividades de la asignatura, con la estimación de tiempos.

Cuadro 18: plan de trabajo de clase.

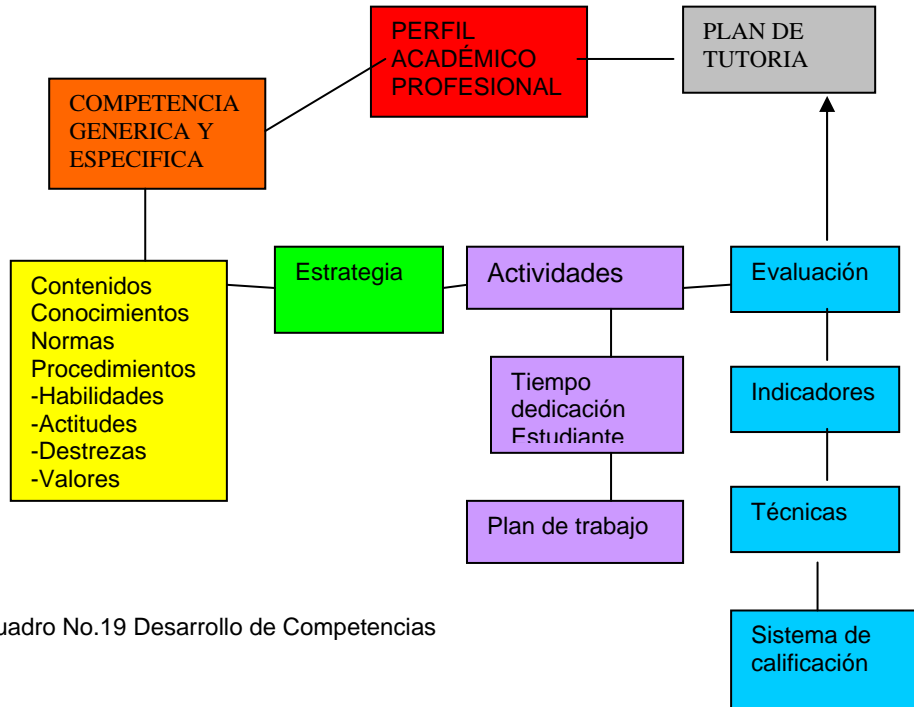
5.7.1 Desarrollo de competencias didácticas por el docente

El profesor deberá seguir los siguientes pasos.

- a) Determinar los conocimientos, habilidades, procedimientos, valores y actitudes que el estudiante debe adquirir para ser capaz de desarrollar la competencia tal como se ha formulado.
- b) Escribir la estrategia de enseñanza-aprendizaje a emplear para desarrollar los conocimientos, procedimientos y actitudes descritos, de acuerdo con el sentido de la competencia.
- c) Detallar las actividades que debe realizar el estudiante para lograr el desarrollo de las competencias. Es deseable tener en cuenta el modelo de aprendizaje que presenta la (Dirección de Pedagogía de la Facultad de Humanidades)
- d) Estimar el tiempo a emplear por el estudiante en la realización de cada actividad.
- e) Determinar los indicadores o evidencias de competencias a emplear para la evaluación.
- f) Elegir las técnicas y herramientas de evaluación para medir, de forma cuantitativa o cualitativa, el grado de presencia de los indicadores elegidos.
- g) Revisar las competencias genéricas y específicas en conjunto para considerar globalmente la coherencia entre los distintos elementos: métodos empleados, tipo de actividades, tiempo de dedicación de los estudiantes, tiempos asignados a las diferentes fases de aprendizaje, criterios de evaluación y ponderación en la calificación.
- h) Tras la aplicación y desarrollo de todo el proceso, analizar los resultados obtenidos y elaborar un informe con el resumen del proceso seguido y la valoración final

(resultados, conclusiones, decisiones, sugerencias de mejora). (Díaz, Mario de Miguel, 2006:87)

Elementos del desarrollo didáctico del docente en acción



Cuadro No.19 Desarrollo de Competencias

5.8 Los contenidos

Los contenidos son el objeto de aprendizaje, aquello que trabajará el estudiante para convertirlo en conocimiento propio. Constituyen el conjunto de conocimientos científicos y técnicos necesarios para lograr los objetivos formativos de una titulación. La investigación pedagógica viene insistiendo en la necesidad de incorporar al currículo, de modo integrado, las experiencias, actitudes y valores, además de los conocimientos. Desde un enfoque del aprendizaje basado en competencias los contenidos son vehículos que dan cuerpo a las competencias. Así formación por competencias incluye:

- Saber: los conocimientos teóricos propios de cada área científica
- Saber hacer: aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas, las destrezas.
- Saber convivir: actitudes y habilidades interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás.
- Y el saber ser: los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en lo mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo. (Poblete y otros, 2007:154)

Una persona competente es capaz de demostrar su dominio en la forma que aplica su conocimiento, en la conducta que realiza, y en las actitudes y valores que acompañan y dan sentido a su propia actuación.

La Universidad de Deusto presenta un plantilla de trabajo para recoger el desarrollo de las competencias, diseñada por los coordinadores del proyecto de Educación por competencia.

COMPETENCIAS			
ESPECIFICAS	GENERICAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Cuadro 20: desarrollo de competencias.

5.8 Diseño de la estrategia de enseñanza-aprendizaje

Debe asegurar la adquisición de las competencias genéricas y específicas de la asignatura por los estudiantes. En función de ello el profesor seleccionará una estrategia organizada en unos métodos y un conjunto de actividades (Yanez, C. 2003, Sistema y métodos de aprendizaje).

Así, habrá que detallar en relación a cada una de las competencias genéricas y específicas que se van a trabajar, y en coherencia con las mismas:

- Qué métodos y técnicas se van a emplear, en cada caso: exposición, estudio de documentos, estudio de casos, proyectos resolución de problemas, dinámicas de grupos, debates, presentaciones formales... Los Métodos son como los caminos que guía en los que se enmarcan las

actividades ya que implican una forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y conllevan una forma de actuar y organizar todos los elementos que intervienen en esos procesos, congruente con dicha concepción.

- Enunciar las actividades que deberán realizar los estudiantes en el desarrollo de ese proceso, tanto en el aula como de trabajo autónomo fuera del aula. Las actividades son las experiencias concretas que se proponen en cada caso como medio para lograr los objetivos y que habrán de ser congruentes con estos.

Ejemplo: Este es el ejemplo de la estrategia de enseñanza – aprendizaje elaborado para trabajar los contenidos seleccionados y desarrollar las competencias enunciadas en la asignatura teórica o práctica.

COMPETENCIAS

ESPECIFICAS	GENERICAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
Analizar y resolver cuestiones básicas relacionadas con los bloques funcionales que componen un sistema de comunicación de datos.	COMUNICACIÓN ESCRITA, Nivel 1: Comunicar correctamente y clara por escrito lo que se piensa o siente con los recursos adecuados, en escritos breves.	Tema 1: conceptos básicos.... Tema 2: Medios de transmisión Tema 3: otros. Tema 4:	-Exposición y Debate: el profesor dedica las primeras horas en aula a introducir la terminología y los principales conceptos que se manejarán en adelante al hacer referencias los fundamentos ... Actividad 1. Lectura personal de los apuntes... Actividad 2: Trabajo en equipo... Actividad 3: Práctica, plantea, comunica, etc. Actividad 4: Realización y entrega de informe o memoria técnica de la practica ...
Emplear los conocimientos, necesarios para el análisis de comportamiento de una fuente información:...	Trabajo en equipo. Nivel 1: participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la	Tema 5: Tema 6:	organización y planifica del trabajo grupal entrega al profesor de una sencilla conclusión, Entrega final del informe técnico.

<p>Interpretar diferenciar y aplicar correctamente las diferentes técnicas</p> <p>Aplicar e implementar diversas técnicas de...</p>	<p>orientación a la tarea conjunta.</p> <p>Comunicación escrita. Nivel.1: Comunicación</p> <p>Escrita correcta y claramente por lo que se piensa o siente con los recursos adecuados.</p>		<p>Puede numerar lo que sigue de sus contenidos.</p>
---	---	--	--

Cuadro 21: Ejemplo de desarrollo de competencias de una asignatura teórica o práctica

5.9.1 Modelo de aprendizaje

Este modelo se fundamenta en el aprendizaje de la experiencia de (Kolb, D, y otros The learning Style Inventory 1976) y en la pedagogía ignaciana (Gil Coria, E. 1999). Con el se pretende favorecer el desarrollo personal del estudiante, reforzando un aprendizaje significativo, lo propone de la siguiente manera.

- a. **Contexto experiencial:** La tarea principal del docente es facilitar al estudiante la construcción del conocimiento, compaginado la estructura lógica de cada materia con la perspectiva psicológica y social del alumno. Para ello deberá tenerse en cuenta que el aprendizaje se origina en una persona concreta desde su concepciones previas, ideas, experiencias.

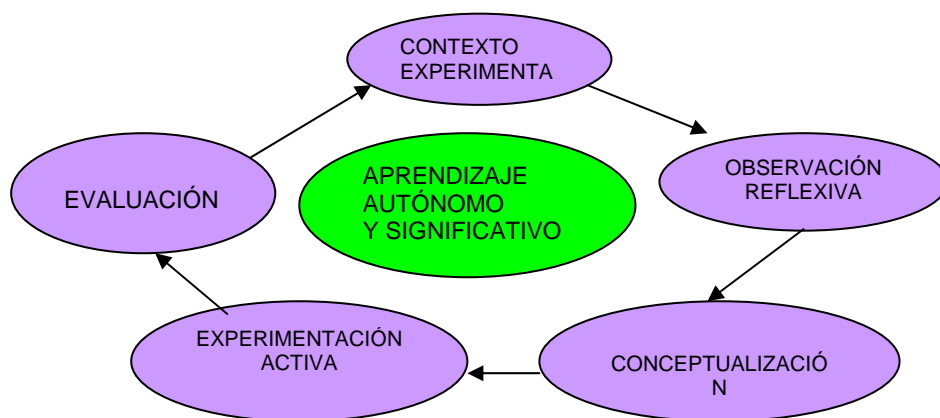


Figura 22: Fases en el modelo de aprendizaje de (Kolb y otros 1976:78)

Este primer paso trata de situar al estudiante ante el tema o cuestión a desarrollar. Interesa motivarle a través de su experiencia y contexto, para que consiga una primera idea global del tema.

- b) Observación reflexiva: la observación es un método natural de aprendizaje pero la observación se torna relevante cuando va acompañada de la reflexión o cuando desencadena un proceso, de interiorización: “en este nivel de la reflexión, la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos se utilizan para captar el significado y el valor esencial de lo que se está estudiando, para descubrir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, y para apreciar sus implicaciones en la búsqueda continua de la verdad, la libertad” (Gil Coria, 2000:351).

El propósito de esta fase es que la persona que aprende se haga preguntas, se cuestione, ya que no puede haber aprendizaje significativo si uno no se pregunta e interroga sobre ello, son las siguientes:

¿Cuál es la relación que me produce esta observación?
¿Qué es lo que me interesa? ¿Cómo me interpreta?
¿Qué podría hacer? ¿Qué pensamiento o reflexión me sugiere? Compartir nuestras cuestiones y reflexiones puede ser también un primer paso para el inicio de un trabajo en equipo: ¿Cuáles son mis preguntas esenciales? ¿Cuáles son las de los compañeros? ¿Qué preguntas se han formulado los autores y especialistas en esta materia en torno a esta cuestión? ¿Cómo valoramos estas aportaciones?

- c) **Conceptualización:** es conocer lo más profundamente posible las posiciones teóricas sobre los temas. Trata de acercar al estudiante la teoría que, desde un área científica o técnica concreta, se ha venido desarrollando: las respuestas que autores y escuelas han ido proporcionando las cuestiones claves de cada disciplina. El aprendizaje conceptual se basa en la adquisición de conocimientos, terminologías científicas, hechos y datos, métodos y estrategias, principios y teorías que configuran el saber científico y técnico de cada disciplina.
- d) **Experimentación Activa:** Se refiere a la vinculación teoría y práctica. Incluye cualquier actividad (ejercicios, prácticas, proyectos, trabajos de investigación, diseños, o cualquier otra propuesta activa que el alumnado debe llevar a cabo en una determinada materia, cursos) que favorezca el desarrollo de las competencias de los estudiantes en la aplicación de conceptos. Esta implica, la acción, entendiendo por dos aspectos claves: las opciones interiorizadas; y las opciones que se manifiestan al exterior (la elección de

actuación personal y profesional en la vida respecto a las propias convicciones y valores interiorizados). Se trata, en suma, de valorar el propio comportamiento personal y profesional considerado bajo la perspectiva de los valores que hacen que nuestras actividades sean coherentes con nuestro modo de pensar y nuestras propias creencias y valores.

- e) Evaluación. Se pueden diferenciar tres niveles de evaluación: Personal, formativo y sumativa.
- Nivel personal: busca la valoración por parte del interesado que reflexiona sobre lo aprendido cuestionándose sobre ello. Cuestionándose sobre las propias capacidades, limitaciones y motivaciones personales y a las actitudes, convicciones y valores de las personas.
 - Nivel formativo: es de obtener retroalimentación de cómo aprendemos, de cuales son las principales dificultades y obstáculos a franquear, los principales fallos a corregir, es la base para la mejora y un óptimo aprovechamiento.

5.10 Docencia en la Facultad de Humanidades

El docente, a pesar de todas las nuevas concepciones pedagógicas, continúa siendo indispensable y fundamental en el proceso educativo, en la operación continua de cambio de las generaciones en la conducción técnica, social y cultural. De él depende, casi siempre, el éxito o el fracaso del estudiante. (Nereci, Imídeo G. 1978)

4.10.1 La función del docente en la Facultad de Humanidades

El docente es el actor principal eje en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las universidades y llegan al aula por medio del docente.

En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

Es importante que la sociedad cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. Aquí, no hay que confundir “modernidad” con mera introducción de cambios y “transformación” con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación.

5.10.2 Perfil del docente ante las competencias.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de

diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Sabemos que la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un torbellino de innovaciones, pero hay que evitar que las concreciones carezcan de sentido e impregnen a la actividad docente de un carácter provisorio indeseable por la precariedad de conceptos, métodos, actividades y recursos.

Ahora bien, será la tecnología de la información el elemento capaz de lograr que la educación sea algo más que una simple transmisión de conocimientos. Namo de Mello citado por Tudesco, sostiene que ante esta posibilidad habrá que enfrentar dos tipos de desafíos:

- Practicar formas de gestión que fortalezcan el ejercicio de la iniciativa creadora de la Facultad, incluyendo la gestión de la información y
- Resignificar los instrumentos del trabajo pedagógico: currículo, contenidos de enseñanza, métodos y perfiles de los profesores.

Desde esta perspectiva hay que diferenciar entre la adquisición de conocimientos y la construcción de sentidos y el papel que juega el educador en ambas situaciones. En el primer caso puede ser una actividad individual pero la construcción de sentidos implica necesariamente negociación con otros: familiares, compañeros de trabajo, profesores o interlocutores

anónimos de los textos y de los medios de comunicación. Tedesco, (1998).

5.10.3 Requisitos académicos

a) La formación docente inicial

Se compartirá la opinión de Tedesco cuando afirma que: “Todos los programas de formación de maestros ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio”. Tedesco (1998)

Los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina establecieron que la formación continua comprende diferentes instancias:

- Formación inicial
- Perfeccionamiento docente en actividad
- Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales.
- Capacitación pedagógica por competencia de graduados.

Por formación inicial se entiende la primera instancia de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente, posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo.

La investigación, aborda la producción de conocimientos y el elevamiento de información cuantitativa -cualitativa que permite direccionar las acciones de formación y capacitación. Posibilita además, recoger, sistematizar, evaluar y difundir prácticas innovadoras de docentes y la circulación de conocimientos significativos.

En la Facultad de Humanidades, el sistema de formación docente que se encuentran actualmente en marcha, se organiza con una estructura flexible que permite optar por distintos trayectos curriculares y componer distintos circuitos a partir de intereses profesionales y demandas regionales dentro de un mismo establecimiento.

4.11 Motivación

En torno al ciclo convencional de docencia, el profesor Carlos González Orellana (2000), nos indica “que el ciclo de la docencia, como el de cualquier otra actividad humana, tiene un comienzo, un desarrollo y una culminación, es decir es un conjunto de pasos que sirven para coordinar la actividad didáctica, con el objeto de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y aumentar el grado de eficiencia”.

El ciclo convencional docente nos lleva propiamente a la acción didáctica, es decir a la organización de la materia de estudio, a la dosificación y a los métodos y técnicas que se han de emplear para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

En este momento estamos iniciando el proceso de la planificación y/o programación, es el momento en el cual es necesario tener claridad sobre la carga académica que habrá de manejarse durante el ciclo, el número de estudiantes, el tiempo disponible, el material informativo, la bibliografía básica y complementaria. Este se puede elaborar con la colaboración directa de los estudiantes, a lo que le llamamos cogestión, que genera en el estudiante **motivación**, ya que sentirse involucrado, desarrolla mayor voluntad para el desarrollo del mismo.

Anteriormente mencionamos la importancia que tiene **la motivación en el momento de la planificación**, es por eso que nos referiremos en este momento al **principio de motivación**, en el cual (Piaget,1975:35) , nos indica que “nadie niega la importancia de la motivación de los alumnos, ya que la misma proporciona energía y dirección al aprendizaje”. Y enumera algunas aproximaciones concretas a la motivación

- a) Motivación por el contenido
- b) Motivación por la mediación instrumental
- c) Motivación por el método didáctico
- d) Motivación por el profesor
- e) Motivación por la posibilidad de concisión
- f) Motivación por la organización sociografía del aula
- g) Motivación por la experiencia del éxito
- h) Motivación por la eficacia solidaria

El profesor Carlos Chiquitó (2007), en el módulo Planificación Didáctica, menciona que “cuando el profesor realiza el proceso de planificación didáctica, es fundamental que conozca en que nivel debe empezar a planificar y/o programar, es decir se debe

determinar los propósitos o intencionalidades curriculares de cada asignatura”. Así como el nivel de cada proceso de planificación.

Los niveles son: 1 programas del plan de estudios o del sistema educativo; Nivel 2. Programa de la institución y Nivel 3. Planificación del docente.

CAPÍTULO VI

6.1 Evaluación por competencias.

La definición de evaluación. Según el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Escolar, vigente en la República de Guatemala, la evaluación se concibe como el conjunto de acciones que se ejecutan en el proceso enseñanza aprendizaje para determinar si han alcanzado los objetivos de aprendizaje especificados en el plan respectivo.

Evaluación: es un proceso de investigación sistemática del valor o la calidad de un objeto (ej., un programa, proyecto o material instructivo o de aprendizajes). Se traduce en un juicio de valor que compromete la toma de decisiones. Se diferencia de los procesos de descripción o control que sólo tiene como resultado dar información. Se diferencia también de los procesos rutinarios de toma de pruebas que sólo buscan corroborar las apreciaciones informales que el evaluador ya había hecho.

En el diccionario La Palabra. Evaluación se define como, señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. De esta manera más que exactitud lo que busca la definición es establecer una aproximación cuantitativa o cualitativa. Atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un determinado propósito, recoger información, emitir un juicio con ella a partir de una comparación y así, tomar una decisión. (Van, 1998)

Evaluación es un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente del proceso docente educativo, este

proceso es una herramienta fundamental para abordar tres retos: la academia, lo laboral y la cotidianidad.

Subcategoría: 1. Estrategias evaluativas planteadas en el programa; ¿evaluación integral? Subcategoría 2. Estrategias evaluativas ejecutadas; la conclusión del profesor. Subcategoría 3. Estrategias de retroalimentación y recuperación; un esfuerzo adicional.

A partir de lo anterior, los analizadores de la acción educativa que proponen con lo que sucede en los contextos universitarios que intentan orientar la acción educativa hacia un enfoque de competencias son los siguientes:

- a) Educar por competencias supone hacer explícito lo que se aprende y se evalúa (Mansfield, 1993). La competencia es esencialmente, afirman Hegger y Beckett (1996), una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes. Así, la evaluación por competencias debería tener como referente obligado las muestras del desempeño.
- b) La competencia se funda en un concepto de formación que incluye lo actitudinal y valorar de una cultura.
- c) La competencia proviene de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas o que las hacen necesarias en por lo menos tres ámbitos: el entorno, la comunicación y organización social y el uso de los recursos. No se pueden concebir enseñanza que trabajen en el desarrollo de competencias en los estudiantes donde

no se trabaje en conjunto por la mejora del entorno educativo, por la adquisición y el uso racional de los recursos.

Debe haber tres procesos para la evaluación: auto-evaluación, coevaluación (que los demás opinen como me estoy evaluando yo) y, por supuesto la opinión del maestro, que también es su responsabilidad; tiene que opinar.

Desde una clasificación general se reconocen dos enfoques teóricos que desarrollan una visión distinta de la evaluación por competencias: la primera es una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado y la segunda que entiende la evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

La evaluación por competencias es una propuesta trabajada en otros países que valora el hacer y las acciones del ser humano en un contexto sociocultural y disciplinar específico, pero cuando se involucra el lenguaje en ese hacer y tiende a la formación implica no solo el hacer del individuo sino también al ser.

Desde el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES en la versión de Hernández y Otros, (1998) proponen la evaluación desde cuatro competencias básicas:

- La comunicativa,
- La interpretativa,

- La argumentativa y
- La propositiva; las dos primeras sirven de base para las dos últimas y cada una tiene un cierto nivel de complejidad.

La evaluación desde las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva en el proceso docente educativo, ha de acompañarse de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que permita al sujeto reconocerse en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los "otros" y desde sí mismo.

Un aspecto decisivo para alcanzar un mayor nivel en la evaluación por competencias es el trabajo metodológico que realizan los docentes, entendiéndolo como "el conjunto de actividades teóricas y prácticas encaminadas al perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje" El trabajo metodológico ha de responder a objetivos individuales y grupales, a de ser sistemático y creativo, que conlleve planificación, ejecución y seguimiento a partir del trabajo social e individual, sobre la base de un diagnóstico de potencialidades y dificultades donde tengamos una gran variedad de estrategias de enseñanza y por tanto de evaluación, que permitan promover el desarrollo del mayor número de competencias y se integren las dimensiones social, cognitivo y emocional del ser.

La evaluación es una categoría didáctica, junto con el problema, los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, las formas de organización y su relación con los tiempos y los espacios que caracterizan un tema, una asignatura, un currículo.

La concepción que se propone es un saber ser, un saber hacer, un saber aprender, un saber desaprender, un saber para el servicio que sea construido reflexivamente para la reproducción, la construcción, la producción y la convivencia. Algunas competencias que se deben promover desde la institución educativa son: Las competencias básicas de la comunicación (escuchar, hablar, leer, escribir), el trabajo en equipo, la inteligencia emocional, la resolución de conflictos.

La evaluación por competencia está sustentada en unos fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responde a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento. Se encuentra en un punto intermedio entre un enfoque positivista y un enfoque emergente. Desde una clasificación general se reconocen dos enfoques teóricos que desarrollan una visión distinta de la evaluación por competencias: la primera es una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado y la segunda que entiende la evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto. (Rey, B. Las competencias Transversales en cuestión. Paris. ESF. 1996)

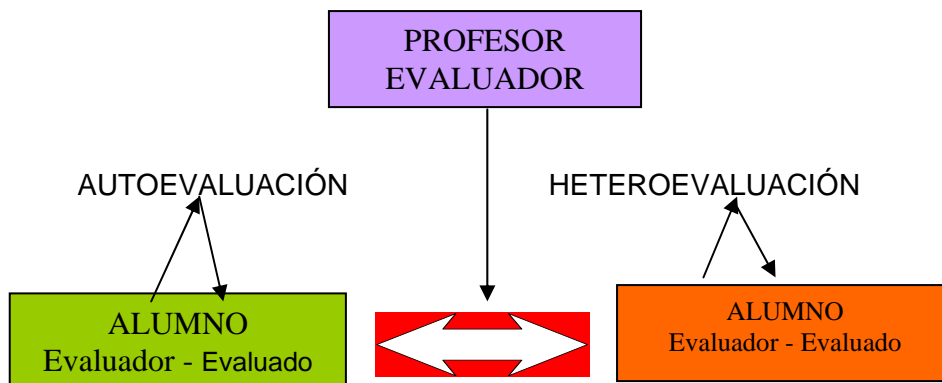


Figura No.33. PROCESO DE EVALUACIÓN

Conviene aclarar que medición y evaluación no se refieren a lo mismo. Brown (2000: 210) comenta que la medición únicamente responde a la pregunta: ¿cuánto?, proporcionando una descripción de la ejecución de una persona sin brindar información sobre el valor de dicha ejecución. Sin embargo, cuando la medición es interpretada, se le atribuye un cierto valor. En este punto se llega más allá de la descripción. Es así como al evaluar se intenta responder a la pregunta: ¿Hasta qué punto es bueno?

La evaluación no es algo que se hace una vez y se acaba para siempre. En muchos casos, es un proceso progresivo, incluso un proceso cotidiano, para el conocimiento de la situación actual, la toma de decisiones o para la solución de un problema (Trull y Phares, 2003).

Para los autores del presente trabajo, la evaluación de competencias es un proceso de recolección de evidencias explícitas sobre el desempeño profesional, laboral o educativo, con el propósito de formarse un juicio a partir de un criterio o referente estandarizado para identificar aquellas áreas de desempeño que han sido desarrolladas y aquellas que requieren ser fortalecidas.

- Su base en el juicio “competente” o “aún no competente”.
- Su sustento en evidencias del desempeño real, no en preguntas sobre lo que se sabe.
- Su consideración como un proceso más que un momento.

El propósito de la evaluación consiste en realizar juicios acerca del desempeño individual (Whitear, 1997, p. 177,178). El conocimiento es sólo un aspecto del desempeño ya que el desempeño competente requiere la habilidad de aplicar el conocimiento de manera adecuada. Para evaluar una competencia es necesario evaluar lo que se sabe, lo que se hace y cómo se hace. “Para desempeñar tareas confiables, se debe entender el conocimiento que soporta sus acciones, y sus acciones deben ser apropiadas para el establecimiento en el cual se aplican”.

Espinosa Hernández, Jesús y otros, modelo de evaluación de la Eneñanza y Aprestamiento en Competencias Profesionales Integradas, impreso, (Universidad de Guadalajara, Mexico, 2006). Son las siguientes:

Las exigencias del mercado laboral han ido demostrando que los egresados de universidades no responden a las necesidades que las instituciones contratantes requieren. Esta situación ha obligado a una permanente revisión de los procesos de

evaluación curricular para realizar ajustes en los planes de estudio que garanticen egresados competitivos.

Nos lleva a reflexionar acerca de: ¿Cómo se han dado los procesos de evaluación? ¿Cómo han sido los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula? ¿Cómo se ha aplicado los modelos pedagógicos? Los docentes enseñamos, orientamos, guiamos, conducimos, asesoramos o ¿realmente que es lo que hacemos? ¿Sabemos los docentes traducir el esquema curricular a los programas de estudio en la formación de los recurso humanos en las universidades?

6.2 El nacimiento de un nuevo paradigma

A pesar de esta clara concepción, el proceso de evaluación tiende a distorsionarse en su esencia, la cual es, un proceso para evaluar el desarrollo de competencias en los educandos. Como el indicador de logro es la herramienta que permite observar el desarrollo de la competencia.

La afirmación “El indicador de logro esta diseñado para valorar el desarrollo de la Competencia”, define a la competencia como la meta a alcanzar en el desarrollo del aprendizaje del estudiante, por lo tanto, no es el indicador de logro la forma máxima de valorar el aprendizaje, sino mas bien la competencia alcanzada, en desarrollo o no alcanzada.

El problema está en la interpretación que se le puede dar a esta orientación, y la pregunta que surge es: ¿Cómo es que el docente evalúa el desarrollo de cada competencia programada? debe existir un momento dentro del proceso de evaluación donde el docente conozca si los estudiantes

están logrando desarrollar esas habilidades, destrezas y conocimientos.

La respuesta radica en que el docente debe estratificar el proceso. Esto significa que aunque los indicadores son el referente inicial, el conjunto de indicadores que componen una competencia deben ser consolidados al final del tratamiento de la misma, para recoger esa valiosa información que le dice al docente en que nivel de desarrollo se alcanzó una determinada competencia por cada uno de los estudiantes.

En el Cuaderno de Registro es posible llevar un control de las competencias evaluadas igualmente a como se lleva de los indicadores de logros, sin embargo, no es necesario hacer un promedio de las competencias como se hace de los indicadores, la razón de llevar un control de los resultados en el desarrollo de cada competencia es esencialmente pedagógico y diferente al de los indicadores que es de carácter recopilativo y acumulativo.

En síntesis, el currículo por competencia está diseñado para desarrollar en los estudiantes, competencias para la vida, por lo tanto, debemos estar claros que su evaluación que es en proceso, debe estar enmarcada en la valoración del nivel de desarrollo de las competencias definidas en el currículo más que en los indicadores de logro cuya función es que son los instrumentos manejables que permiten recoger esa valoración del proceso.

6.3 Lista de Cotejo

Es una guía de observación donde aparece el listado de los comportamientos específicos o las características principales de las competencias que se desean observar, antes de hacer esta guía se requiere hacer un trabajo, que puede ser el equipo docente, para distinguir los rasgos característicos de la competencia a evaluar, esta lista es un paso previo por la escala, para evidenciar los momentos de producción intelectual, artística, manual, etc., para la técnica se necesita de diferentes pasos: colección de material, selección de materiales de acuerdo al criterio, reflexión, y proyección a nuevas tareas. La estrategia sirve para que los alumnos desarrollen sus capacidades reflexivas para cuestionar y juzgar sus propios trabajos, les permite tener una nueva visión de logros y ver como va evolucionando.

Ejemplo:

Ejemplo: TABLA DE COTEJO

Escala Medición	INDICADORES	sí	no	
PARTICIPACIÓN				
	Los estudiantes se reunieron en grupo	X		
	Aportaron ideas sobre los subtema.	X		
COMPRENSIÓN				
	Los estudiantes formularon críticas sobre los subtemas.	x		
	Escribieron con sus críticas diferentes conceptos.	x		
ASISTENCIA				
	Enlistan los conceptos en el mismo momento	X		

	Repardan sus tareas cada uno de los asistentes.	X		
PUNTUALIDAD				
	Todos llegan en la hora del curso	X		
	Todos están cuando se ejecuta una tareas	X		
APLICABILIDAD				
	Los estudiantes muestran sus carteles sobre el tema	X		
	Los estudiantes escriben sus conceptos	X		

Cuadro No.34.

Prueba: es el documento que da cuenta de la presencia o de las características del objeto que deseamos evaluar. Prueba de Actuación: es la prueba basada en acciones realizadas en situaciones reales, para que los alumnos apliquen sus conocimientos y habilidades en contextos específicos.

Ejemplo 2: TABLA DE COTEJO

competencia Ejes Estructurales	Compr en sión	Realiz ar	Resolver problem as	investig ar	Comunic ar	Conect ar
La sociología como ciencia	X			X	X	X
El conocimiento	X		X	X	X	X
Formas de conocimiento	X		X	X	X	X
Características de la ciencia	X	X		X	X	X
Clasificación de la ciencia	X	X		X	X	X
Objeto y estudio y	X	X	X	X	X	X

origen de la ciencia						
Condiciones históricas sociales	X			X	X	X
Características de la sociedad	X	X	X	X	X	X
Objeto estudio de la sociología	X	X	X	X	X	X
Personajes importantes en la sociología				X	x	X

Cuadro No.35

La evaluación desde la perspectiva del constructivismo retornando las propuestas por Piaget, Vigotsky y Ausubel, para más adelante relacionar su impacto en la evaluación de las competencias profesionales.

La evaluación y seguimiento curricular, incluye tres aspectos muy importantes como son el plan de estudios, las unidades de aprendizaje y el proceso de enseñanza –aprendizaje. Patricio Casanueva expresa la importancia que tiene “el desarrollo de los procesos de pensamiento para modela actitudes en pro d la construcción del conocimiento, no obstante, el maestro es el que decide el contenido, los métodos y las estrategias a seguir, descuidando en parte los intereses y aptitudes de los estudiantes.

Dice, Piaget y el constructivismo Genético: El educando no almacena conocimientos sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes, generándose el desarrollo individual hacia las operaciones lógicas y formales y de las inteligencia. Aprender y enseñar es trabajar con los esquemas.

Vigotsky y el Constructivismo social. Es el iniciador del enfoque histórico cultural que considera el desarrollo integral de la personalidad de los escolares como producto de su actividad y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que actúan como dos contrarios dialécticos lo biológico y lo social. La premisa básica de esta interacción está dada por la siguiente expresión: detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa. La enseñanza debe estar guiada por un énfasis constructivista en los actos del habla, el aprendizaje maduración de los procesos psicológicos superiores como el lenguaje y sus expresiones como procesos sociales y el pensamiento.

ELEMENTOS QUE PARTICIPAN EN EL CONOCIMIENTO		
- Percepción	- Atención	- Aprendizaje
-Imaginación	- Motivación	- Habilidades
- Descubrimiento	- Memoria	- Destrezas
- Reconocimiento	- Lenguaje	- comprensión
-El juicio	- Pensamiento	- Explicación.
PSICOLOGÍA		
Sociología del conocimiento		
Sociología de la educación		
Sociología de la cultura.		
INSTITUCIONES EDUCATIVA		
Programas		
Métodos		
Procedimientos		
Técnicas		
Influencia del profesor		
Relaciones educativas.		

Cuadro No. 36

Ausebel y el constructivismo Disciplinario. Considera tres escuelas: Activa, por su énfasis en el saber hacer, en tanto permite desarrollar el actuar, el estar ocupado y el aprender al convivir. Lúdica por su énfasis en el ser, el trabajar con los sentimientos, con el querer ser de la persona y lograr descubrir

con los vocación, explorar una forma de aprender a vivir. Constructivista por su énfasis en el saber, en los contenidos curriculares que permiten desarrollar el acto de pensar, la tarea de investigar y autoevaluar el aprendizaje y finalmente -como consecuencia- aprender a aprender.

Patricio Casanueva que el aprendizaje constructivista se caracteriza por los siguientes principios.

- De la instrucción a la construcción: es el que transforma el conocimiento. Esta transformación a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.
- Del esfuerzo al interés: Los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautiva su atención, desde de la perspectiva constructivista, los profesores investigan lo que interesa a sus estudiantes, elaboran currículo para apoyar y expandir esos interés.
- De la obediencia a la autonomía

6.4 Características del proceso evaluación en la formación basada en competencias

El énfasis debe estar siempre colocado en el desarrollo de las capacidades y no en los contenidos como fines. Los contenidos pueden ampliarse y alcanzar aquellos demandados por la situación problemática que se esté resolviendo.

La planificación de actividades formativas alternativas

-formuladas a partir del conocimiento de la heterogeneidad de la población objetivo- permite adecuar paulatinamente el avance al desarrollo de cada persona y del propio grupo.

La evaluación de los procesos se diseña con el propósito de sistematizar la observación y reflexión de la actividad habitual, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Resulta fundamental la organización de equipos docentes que puedan constituirse para diseñar un módulo, un itinerario u otras formas que se consideren convenientes en función del proyecto pedagógico institucional.

Esta interacción enriquece la experiencia de cada participante y permite reducir los vacíos, las zonas grises y las duplicaciones de esfuerzos. Simultáneamente, posibilita un mejor aprovechamiento del tiempo.

Respecto del desarrollo de una formación orientada a la profesionalización y la práctica reflexiva, que constituya un esquema fundamental para establecer los vínculos entre la evaluación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo ciertas ideas enunciadas por Samperio (2002). Quien las denominó con nueve proposiciones básicas:

- Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.
- Un conjunto de competencias claves.
- Un plan de formación organizado en torno a competencias.
- Un aprendizaje que se produce mediante el enfrentamiento de los problemas.
- Una verdadera articulación entre teoría y práctica.

- Una organización modular y diferenciada.
- Una evaluación formativa de competencias.
- Calendarios y herramientas de integración de los conocimientos adquiridos.
- Una cooperación negociada con los profesionales.

En otras situaciones, el propósito puede ser el de decidir la aprobación o no de un módulo. En este caso, la evaluación está vinculada con la necesidad de constatar el logro de las capacidades establecidas en el módulo, las que hacen referencia a las unidades y elementos de competencia del rol profesional.

Evaluación diagnóstica. Brinda información sobre las motivaciones y características de los saberes y capacidades del cursante en relación con los nuevos aprendizajes.

Evaluación de los resultados. Comprueba o constata el logro de las capacidades expresadas en los objetivos del módulo. Acreditación: La Institución reconoce que la persona ha cumplido con los requisitos de aprendizaje establecidos para aprobar un curso, etapa o nivel.

CAPÍTULO VII

RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS

7.1 Experiencias y destrezas

Para dotar la secuencia a las diferentes actuaciones individuales y particulares con las que tiene que enfrentarse día a día un docente, solo será posible si los miembros de la comunidad escolar son capaces de establecer y respetar acuerdos relacionados con los principios, objetivos y criterios que las leyes, el currículo, el plantel, la comunidad, los alumnos y el mismo docente proponen. Para conseguirlo deben superarse posturas individualistas y antisolidarias, dando paso a una visión más global de responsabilidad que cada uno tiene en el quehacer educativo del aula

a) Objetivos del curso

Proporcionar educación y reconocer los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos dentro de las aulas. Plantear como más importante de poseer competencias para la solución de problemas específicos de contar con expectativas para solucionarlos.

b) Perfil de ingreso del docente estudiante en la formación por competencias

Podrán integrarse a cada curso teórico y práctico los docentes, directivos, de enseñanza y directores de la Facultad de Humanidades de La Universidad de San

Carlos de Guatemala, de cualquier nivel educativo con deseos de actualizar sus conocimientos sobre la tarea que realiza, para que frente a las innovaciones didácticas y el avance de los conocimientos científicos propios del desarrollo social, puedan responder académicamente de acuerdo a las competencias básicas del docente de la mejor manera posible y efectúen su labor pedagógica de manera más eficiente.

- c) Perfil de egreso del docente estudiantes en la formación por competencias.

Las competencias que definen el perfil de egreso de los maestros alumnos que desarrollen cualquier curso se agrupan en cinco grandes campos:

- Habilidades intelectuales específicas,
- Dominio de los contenidos de enseñanza,
- Competencias didácticas,
- Identidad profesional y ética, y
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la universidad.

7.2 Desarrollo de planificación por competencias

El proceso de enseñanza – aprendizaje por competencias supone, a los profesores y a los estudiantes, un esfuerzo de formación para enseñar y aprender según las nuevas orientaciones que este proceso propone. La nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del alumno, la introducción de las competencias en la educación para docentes como unidad de medida del trabajo global, es decir vincular la teoría con la práctica para

que los egresados de la Facultad de Humanidades tengan acceso a un trabajo con desempeño eficiente, aplicando los saberes aprendidos por los estudiantes y la organización de los programas de las disciplinas en torno a las competencias genéricas básicas, transversales y específicas, todo esto exige una revisión radical de nuestras teorías y prácticas al uso de una planificación, realización y evaluación del proceso aprendizaje-enseñanza.

7.3 La planificación por competencias en el aprendizaje

a) Distinciones cualitativas

Se presentarán varias distinciones cualitativas y tipología que han probado ser útiles para conceptualizar el aprendizaje y la instrucción. “Conocer que” contra “Conocer cómo”

- El conociendo proporcional, declarativo o teórico es “conocer que” conocimiento almacenado en forma de proporciones verbales indicando que algo es el caso.
- El conociendo procedural o práctico es “conocer cómo” conocimiento acerca de cómo ejecutar tareas y solucionar problemas. De manera ideal, uno posee ambas formas de conocimientos y puede integrarlas en contextos de aplicación apropiados. Díaz (2006)

b) Aprendizaje intencional contra incidental

- El aprendizaje intencional está dirigido hacia el objetivo de manera consiente: La Persona tiene la intención de aprender ciertas cosas y se dispone hacerlo.

- El aprendizaje incidental ocurre sin intención deliberada, a menudo cuando la persona está relativamente pasiva, respondiendo al ambiente pero no persiguiendo de manera activa objetivos específicos. Cuando se busca aprender de manera activa, la atención se centra de manera activa, la atención se centra de manera intencional en el material que será aprendido.

7.4 Contexto de la Planificación

Desde la perspectiva de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Atendiendo que la educación basada en competencias es un enfoque de enseñanza-aprendizaje, que requiere de un perfil académico – profesional que recoja las competencias que se desea desarrollar con los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. (Formular un proyecto)

7.5 El proceso de la planificación de Facultad de Humanidades.

La concepción de la enseñanza como tarea compartida y coordinada implica superar un plan de estudios del pensum articulado por diversas asignaturas que se distribuyen un creditaje (entendido como horario de docencia y presencialidad) y explicitan su contribución en términos de descriptores de contenidos, para profundizar en una carrera formativa integrada que especifica las competencias desarrolladas y la contribución coordinada de cada una de las asignaturas módulos que integran el

plan de estudios en su desarrollo. Este proceso se estructurará en torno a las siguientes tareas y productos:

- El perfil académico profesional y el mapa de competencias de la titulación
- El programa y la guía de aprendizaje de cada asignatura o módulo.

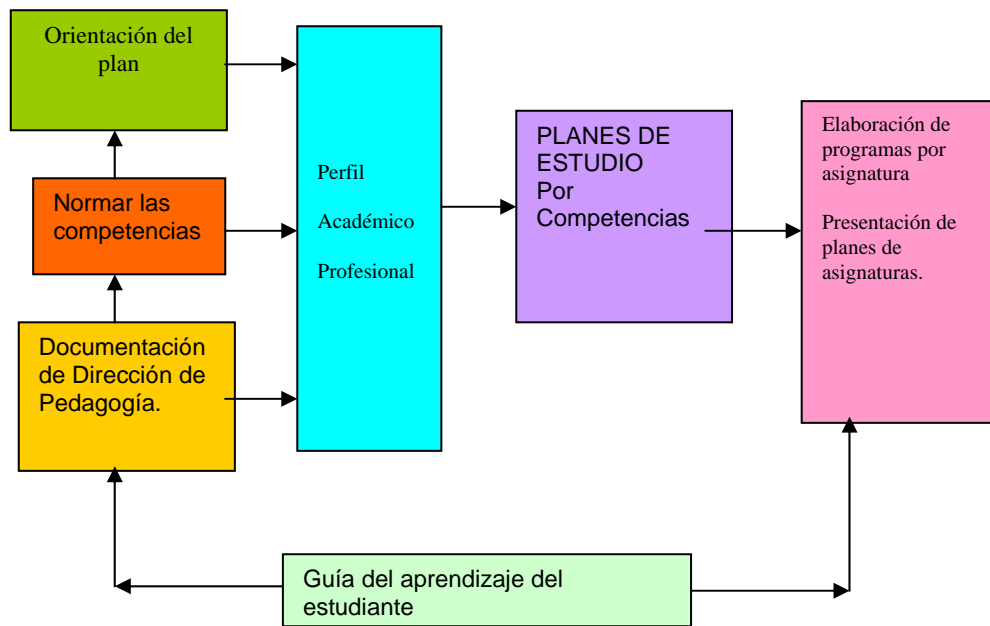


Figura 23. El proceso de planificación de la docencia de la Facultad de Humanidades.-

- El Mapa de competencias de la titulación. En la Facultad de Humanidades el mapa de competencias refleja el marco formativo integrado que ha diseñado el equipo

docente de la titulación para planificar y asegurar un trabajo progresivo y coordinado de las competencias profesionales que integran el perfil académico – profesional. La Universidad de Deusto sugiere que el mapa de competencias, señala las competencias genéricas y específicas que se van a trabajar en cada curso y en cada una de las asignaturas o módulos.

Una vez que las competencias han sido ya seleccionadas y coherentemente secuenciadas será el momento de desarrollar en cada asignatura o módulo las competencias asignadas. El programa y los planes de clase deberán especificar cómo se va a realizar ese desarrollo.

- El programa. Es el documento público, editado en formato y soporte de acceso no restringido (entregado al que lo necesite) que refleja de forma abreviada la planificación de una asignatura o módulo realizada por un profesor/a o equipo de profesores en el marco de la titulación correspondiente, y que deberá ser aprobado por el Departamento responsable de dicha titulación. Los elementos que configuran los programas son los siguientes:
 - a. Datos de identificación: Nombre de la Universidad, Facultad, título, Profesorado, curso, código, tipo de asignatura, ciclo.
 - b. Justificación: Se trata de enmarcar, contextualizar y justificar, la asignatura en el plan de estudios describiendo su contribución al perfil académico-profesional.

- c. Prerrequisitos: se refiere a los conocimientos y competencias previas necesarias para el desarrollo óptimo de la asignatura.
- d. Competencias Genéricas y específicas: los objetivos que se pretenden lograr en una asignatura deben definirse como resultados de aprendizaje expresado en términos de las competencias que el estudiante debe haber adquirido una vez cursada la asignatura correspondiente.
- e. Contenidos: Se deben recoger los contenidos clave más significativos de la asignatura. Los contenidos son vehículos que dan cuerpo a las competencias: contenidos conceptuales, habilidades, destrezas, procedimientos, actitudinales y valores.
- f. Estrategias de enseñanza- aprendizaje: informa de forma sintética sobre la estrategia que utiliza cada profesor para desarrollar las competencias, expresada en términos de los métodos y técnicas seleccionados, los recursos empleados para su desarrollo y la asignación de tiempos prevista para la realización de las actividades de acuerdo a los créditos.
- g. Sistema de Evaluación: se deberán recoger, como mínimo, aquellos aspectos del sistema de evaluación relativos al grado de logro de las

competencias de aprendizaje por los estudiantes, que se reflejará en la calificación final.

- h. Documentación: se debe ofrecer información útil y valiosa para los estudiantes sobre los distintos documentos, materiales, instrumentos, etc., que tendrán que tener en cuenta durante su aprendizaje en la materia. Debe detallarse, como mínimo, la documentación básica (entre ella, la bibliografía básica) que se va exigir trabajar a los estudiantes para el cumplimiento de los requisitos mínimos de la asignatura.

ELABORACION DE UN PROGRAMA DE ASIGNATURA			
Justificación Contribución -Al perfil -Al proyecto	Competencias -Genéricas -Específicas	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje -Métodos y Técnicas -Recursos -Distribución tiempos etc.	Sistema de Evaluación -indicadores -Técnicas e instrumentos -Sistema de calificación
PLAN DE CLASE			
Desarrollo de Competencias -contenidos -Estrategia de Enseñanza - aprendizaje	Plan trabajo Estudiante -competencia -Actividad – tipo Documentación -tiempos y calendarios	Sistema de Evaluación -Indicadores Técnicas e instrumentos -sistema calificación	Tutoría académica -Orientación y seguimiento

Cuadro 24: Como elaborar un programa de curso y un plan de clase

Propuesta presentada por (Lic. Mayorga Zamora, comunicación personal, 2005) sobre El plan de clase: Es el complemento obligado del programa o plan de asignatura para comunicar la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje a los estudiantes, especificando cada uno de los elementos que lo configuran. Este plan de clase tiene acceso los estudiantes asignados al curso Es elaborada por el profesor que imparte el tema o subtema y debe ser comunicada por éste a los estudiantes y puesta a su disposición mediante su entrega en un formato y soporte adecuado. Este plan es para los estudiantes deberá contener, como mínimo, los siguientes elementos en relación con el programa de la asignatura:

- a) Desarrollo de competencias
- b) Sistema de Evaluación
- c) Plan de trabajo del Estudiante
- d) Procedimiento para la tutoría académica.

Una de las atribuciones importantes de este plan es para el aporte de experiencias y propuestas que han servido de base para el posterior diseño de otra clase así como para elaborar unas orientaciones que ayuden al profesor e su realización.

Definir los objetivos: La Faculta de Humanidades, los objetivos que se puede lograr en una asignatura deben definirse como resultado de aprendizaje expresado en términos de las competencias que el estudiante debe haber adquirido una vez cursada la asignatura o modulo correspondiente.

7.6 Las Competencias en la Facultad de Humanidades

El compromiso institucional de promover y apoyar en la comunidad universitaria la generación de iniciativas y el

desarrollo de experiencias que permitan avanzar en la dirección deseada. Se ha comprometido con los docentes por medio de capacitaciones, cursos, conferencias, talleres, seminarios, según el (Mayorga Zamora, comunicación personal 2006) lo han hecho en la siguiente forma:

- Marco Pedagógico (Mayorga Zamora, comunicación personal 2005-2008)
- Modelo de formación
- Modelo de aprendizaje

Desarrollando una metodología propia para planificar y desarrollar las competencias genéricas y específicas, que se van a trabajar en cada tema.

El aprendizaje basado en competencias no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora. Las competencias agregan, un valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento afectivo.

Se define las competencias en la planificación: “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”.

Elementos de integración para un buen desempeño en la planificación del docente.

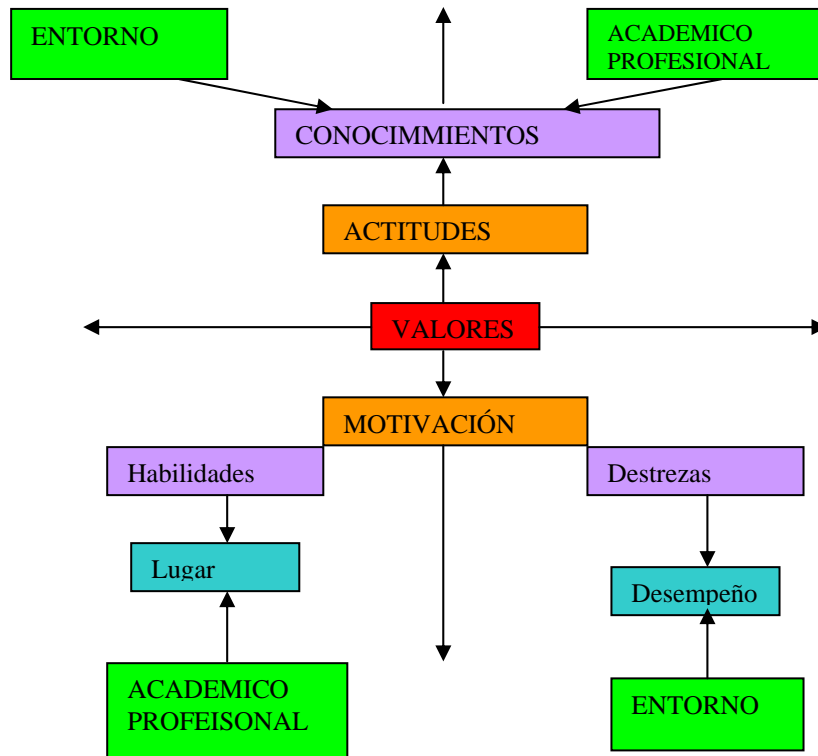


Figura 25: El entorno del docente con los elementos de acción

Para el docente, existe una necesaria integración entre los diversos elementos que la deben configurar: motivos, actitudes y valores, conocimientos y habilidades, técnicas, normas y procedimientos que diferencian la actuación o comportamiento en el desempeño profesional.

La expresión del (Lic. Mayorga, comunicación personal, 199) para organizar la planificación y desarrollo de un aprendizaje basado en competencias, acorde con el perfil académico

profesional que se pretende formar, habrá que diferenciar y contemplar tanto las competencias genéricas o trasversales (instrumentales, interpersonales y sistemáticas) necesarias como las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona para el desempeño de una actividad profesional.

Cuadro 26: Plan de actividades de una asignatura.

Unidad	actividades	Fechas	Tiempo alumno		Tiempo
			En aula	Fuera aula	Docente
1	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Lectura • Trabajo Persona 	Semanas , días	Horas	Horas	Horas
2	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Ejercicio • Caso de estudio • Trabajo personal • Trabajos en grupo 	Semanas, días	Horas	horas	horas
3	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Lectura • Caso de Estudio • Actividad en aula • Trabajo personal • Trabajo grupal • Revisión Formal 	Semanas, días	Horas	Horas	Horas.
4.	Otras actividades que usted podría imaginarse y que diera un resultado positivo con los estudiantes.	Semanas, días	Horas	Horas	Horas.
	Al final de cada unidad, tema o subtema de cada curso. . Se entrega para ser evaluado.	Semanas, días	Horas	Horas	Horas.
	El docente le dará la ponderación que se merece, o tiene que ver en su programa.	Semanas, días	Horas	Horas	Horas.

a) PLAN DE ACTIVIDADES

Se presenta esta plantilla en la que detallaran las actividades que debería realizar el estudiante para desarrollar las competencias y que asignarán los tiempos de realización previstos:

- Referidas al trabajo en el aula: podría ser la exposición magistral del docente o bien fueran trabajos y actividades individuales y grupales realizadas por los alumnos y para tratar contenidos diversos, ejercicios, actividades, etc.
- Las actividades de trabajo autónomo fuera del aula.
 - estudio personal
 - búsqueda y selección de materiales (libros, revistas, etc.)
 - lectura y/o estudio de dichos materiales
 - redacción de trabajos
 - preparación de actividades
 - prácticas y actividades complementarias y de profundización
 - trabajo en el laboratorio
 - estudios empíricos,
 - realización de informes, etc.

Ejemplo

b) COMPROBACIÓN DE TIEMPOS

¿Qué es un sistema de créditos? Un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa de educación asignando créditos a sus componentes. La definición de los créditos en los sistemas de educación superior puede basarse en distintos parámetros, como la carga de trabajo del

estudiante, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto. Según la globalización y European Credit Transfer System - ECTS- y Poblete.

Demandan, además de prever y planificar el trabajo de los estudiantes, comprobar el cumplimiento de lo planificado por los estudiantes, analizando los tiempos realmente dedicados a las actividades requeridas.

La finalidad del docente diseñará una ficha que permita a los estudiantes registrar de forma regular a lo largo del semestre los tiempos dedicados a las distintas actividades. El formato que cada docente proponga para su Ficha de seguimiento dependerá del tipo de actividades que plantee a sus estudiantes. El profesor decidirá la frecuencia y tiempo con que pedirá este registro a sus estudiantes, las muestras que tomará, y cuando analizará sus resultados.

Modelo 1.

Ejemplo. No.1

Una asignatura teórica o práctica

Semana/ Actividad	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10	...
Teoría											
Práctica											
Proyecto											
Documentación											
Lectura											
Exposición, etc.											

Cuadro 27: ficha de seguimiento del estudiante (Oliver, 2005) s= semana

Ejemplo No. 2

TIEMPOS (MINUTOS)

Unidad	Actividad	Fecha	Lecturas y estudio documentación	Realización Actividades	Extras: Coordinador Presentaciones

Cuadro No. 28: Ficha de seguimiento del estudiante (García Olalla, 2005)

7.7 Plan de clase

Como elaborar un plan de clase por competencia. La planificación de aula es estrategia para asegurar que el proceso de aprendizaje será de impacto significativo. El docente se ha planteado la elaboración de competencias dentro de la planificación, las mismas que son sencillas de elaborar y a la vez, debido a su carácter específico, son medibles. Un plan basado en competencia se elabora siguiendo los pasos expuestos a continuación.

PASOS

1. Plantear tu objetivo general, el mismo debe ir dirigido a la descripción de una característica con la que el educando egresará al término del curso. Ej. Comprender el uso de puntuación dentro del uso del

- lenguaje escrito (la característica es que el alumno comprenda).
2. Dentro de tu objetivo, busca elementos que lo van a alimentar. Ej. Enseñar concepto, usos de puntuación; analizar casos dentro de textos, detectar el uso de comillas y específicas al caso al que corresponden.
 3. Plantear estos elementos a manera de competencia. Ej. Detectar el uso de puntuación dentro de textos e identificar el caso al que pertenecen, con precisión al primer intento.
 4. Ejercitar el alcance de la competencia planteada por medio de actividades de aula.
 5. Elaborar un registro que contenga las competencias planteadas para toda la clase y por último determina indicadores para medirlas por alumno. Los indicadores pueden ser. Óptimo, en proceso, deficiente.
 6. Si al culminar la clase puedes ver que los alumnos han alcanzado un nivel óptimo en las competencias propuestas, puedes considerar que tu clase ha tenido éxito.
 - a) Mientras más competencias se elaboren es más fácil medir la eficacia.
 - b) Toma en cuenta que la competencia debe ser concreta, específica y completa (Qué, cómo, dónde, cuándo).
 - c) Realizar actividades creativas para el alcance de las competencias de aprendizaje.

Advertencias: no se propone competencias que no estén ligadas a tu objetivo general.

EJEMPLO: No. 1
PLAN DE CLASE POR COMPTENCIAS.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA.

Carrera: PEM: en pedagogía y Técnico en Administración Educativa.
Curso: Cultura Literaria. Código. L01. Ciclo: I Crédito: AB.
Tema: Estudios Gramaticales. Subtemas: Signos de puntuación.

Objetivo: Que el estudiante comprenda el uso de los signos de puntuación dentro del uso del lenguaje escrito.

Competencias	contenidos	Actividades	Logros	Metodologías
-Realiza lectura y escritura sobre las diferentes conceptos. -elabora un su cuaderno un mapa conceptual de los diferentes signos de puntuación. -Explica la importancia de los signos de puntuación por medio de documentos para la autoformación del acervo cultural.	El punto, Las comillas, dos puntos, punto y coma, l	Dentro del aula -Enseñar conceptos -Uso de la puntuación dictado en grupo. -analizar casos dentro de textos -Detectar el uso de puntuación.	Nivel 1 -realizar mapa conceptuales -expone diferencia entre los diferentes signos de puntuación -escribe ensayos, historias. -presenta dramatización.	-Expositiva -análisis de lectura -inductivo-deductivo -Micro-docencia.
Recursos				
Humanos: -Estudiantes -Catedrático Didácticos:				

-Pizarra -marcadores -lapiceros -libro -cuadernos.				
--	--	--	--	--

Cuadro No. 29 ejemplo de un plan con objetivos.

f. _____
Docente

En este ejemplo se trabaja con objetivo general, que con la modificación de los verbos que puede trasladarlo al tiempo presente se convertiría en competencias genéricas a específicas. Las competencias es un modelo que pretende presentar un producto en cada momento de enseñanza aprendizaje.

Lic. Hugo Roberto Estrada Armas, docente de Facultad de Humanidades Compiló en 2008, los siguientes verbos en el tiempo presente: Analiza, aplica, aprecia, argumenta, compara, comunica, construye, contexto, critica y reflexiona, desarrolla, describe, diferencia, ejecuta, establece relación, evalúa, explica, expresa, fomenta, formula, genera, gestiona, identifica, impulsa, incorpora, interpreta, lee para analizar, mejora, organiza, participa, plantea opciones, práctica, produce, propone, realiza, reconoce, reinterpreta, respeta, resuelve, se enfoca, transforma, utiliza, etc.

7.8 El plan docente por competencias de una asignatura

Según la Universidad Complutense de Madrid. El plan por competencias, esto implica orientar todo el proceso de aprendizaje, docencia y evaluación hacia la formación de competencias, acorde con un determinado perfil de la carrera, La educación superior y la filosofía institucional de las Unión Europea, busca que los estudiantes aprendan en la asignatura a realizar

actividades y a analizar y resolver problemas del contexto profesional o disciplinar mediante el aprendizaje de proceso cognoscitivos, afectivo-motivacionales y actuaciones.

En esta medida, trabajar con los estudiantes un proyecto docente por competencias en una asignatura, significa:

- a) Tener claridad a la competencia a formar, acorde con el contexto.
- b) Orientar el proceso didáctico con base en actividades y problemas.
- c) Evaluar los aprendizajes de forma continua con base en indicadores y niveles de logro.
- d) Trabajar de forma articulada los contenidos cognoscitivos afectivo-motivaciones y actitudinales.
- e) Llevar un registro y sistematización de las pruebas de aprendizaje mediante un portafolio.
- f) Desarrollar y fortalecer la metacognición, como esencia de la idoneidad
- g) Planear clases participativas con base en el análisis de problemas, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples.

Los planes docentes enfatizan ante todo en la planeación de la ruta de formación, y orientan de forma general en cómo abordar dicha formación, acorde con las competencias propuestas para el programa, el número de créditos asignados y los recursos disponibles. Los módulos, en cambio, no sólo describen la ruta de formación, sino que tiene desarrollados todos los contenidos conceptuales, afectivo-motivacionales y procedimentales, junto con estudiantes, en articulación con las tecnologías de la información y la comunicación. Por su parte, los proyectos formativos son una metodología mas avanzadas, tiene como base los módulos, pero a diferencia de ellos, se estructuran con base en la metodología de proyectos. Esto significa que buscan la

formación de las competencias mediante la realización de proyectos de relevancia social, profesional y disciplina, en concordancia con el aprendizaje significativo y la enseñanza para la comprensión.

Usos del plan docente:

Fruto de la planificación del plan docente, encontramos tres usos en el marco de una determinada asignatura:

- Uso propio del profesor, ya que le servirá como el guión de su docencia. Además del modelo el profesor puede elaborar como un cuaderno de bitácora en el que señale comentario e ideas que le faciliten la preparación de las clases y las mejoras posibles en otras ediciones de la asignatura.
- Uso del alumno. Es fundamental que el alumno conozca de antemano lo que va a estudiar y el sentido de esta formación. Además los datos prácticos que contiene le ayudarán en su propia planificación de su aprendizaje. En el caso de las asignaturas optativas le servirá para poder elegir con más criterio.
- uso de otros profesores y del departamento. Este programa debe servir para que los otros profesores conozcan la docencia y así evitar posibles solapamientos e incentivar la interdisciplinariedad. Además el propio Departamento podrá controlar que la docencia se adecua al plan de estudios.

¿Qué condiciones de calidad debe cumplir un plan docente por competencias para una determinada asignatura? Las condiciones generales de calidad se exponen en la siguiente tabla:

1. Que la competencia a formar se corresponda con acuerdos enmarcados en el marco el presente texto.
2. Que en la asignatura haya la suficiente articulación entre las actividades realizadas en la accesoria directa y las actividades realizadas en el tiempo de aprendizaje autónomo de los estudiantes.
3. Que la asignatura posea el número de créditos apropiados para formar las competencias propuestas, acorde con los indicadores.
4. Que las estrategias de formación evaluación se correspondan con el tipo de competencias a formar, y con los desarrollos en la didáctica.

Cuadro No. 30. Condiciones generales de calidad

¿Cómo realizar la planeación de un proyecto docente por competencias? La planeación de un plan docente por competencias para una determinada asignatura, la planeación de un asignatura docente por competencias involucra componentes: 1) Planeación de los aspectos formales, 2) Mapa de formación, 3) planeación de talleres y productos, 4) Proceso de evaluación, 5) Competencias docentes y 6) Desarrollo de talleres. A continuación se describe cada uno de estos seis componentes.

<p>i. Plantación de aspectos formales: Esta fase tiene como propósito ubicar al estudiante dentro del proceso de formación en la asignatura. Para ello se indica el nombre del plan docente, y se identifica la institución, la faltad y el programa en el cual se va a llevar a cabo. Así mismo, se indica de forma resumida el número de créditos, la</p>	<p>2. Competencias y créditos: El propósito de este componente consiste en describir la ruta general del proceso de formación que se va a seguir en la asignatura. Para ello se describen con detalle las competencias a formar y los créditos.</p>
--	--

competencia o competencias a formar, y el nombre del docente o denotes a cargo.	
3. Planeación de talleres y producto: Con el fin de desarrollar las competencias propuestas en el apartado anterior, se hace una planeación de talleres, indicadse el producto a obtener en cada uno de ellos y las fechas tentativas de realización.	4. Proceso de evaluación. Se describen en general las pautas y estrategias para evaluar las competencias. Se enfatizan en los indicadores y en las evidencias más importantes, así como también en los niveles de logro de los indicadores.
5. Competencias docentes: Se describen las competencias genéricas y específicas que deben tener los docentes que trabajarán en la asignatura. Esto debe ser acorde con la filosofía institucional y la orientación del programas	6. Desarrollo de los talleres. En esta parte se desarrollan con detalle los talleres descritos en la parta 3 del plan docente, tal y como se van a trabajar con los estudiantes. Es importante indicar que cada taller busca contribuir al desarrollo de las competencias propuestas, y por lo tanto deben estar articulados entre sí.

Cuadro No.31 Las competencias de un docente para una asignatura. (teórica o practica)

Modelo No.2

Presentación formal del plan docente

Consiste en presentar el plan docente a los estudiantes en sus aspectos formales, para tener una orientación general en torno a cómo será la formación. Para ello describa en su orden los siguientes apartados del Formato.

- Datos generales
- Contenidos
- Código del curso
- tipo de asignatura: se describe el tipo de asignatura, si es troncal, obligatoria, optativa, o de libre configuración, en concordancia con el plan de estudios.
- Crédito. Número de crédito asignado a la asignatura, junto con las horas semanales.

- Nivel: corresponde al curso, y puede ser primero, segundo, tercero, etc. semestre
- Competencia Global: es la competencia general que se va formando a lo largo del plan de estudios, y a la cual contribuye a formar la asignatura. En el Euroreferencial las competencias globales son los nombres de los grupos de competencias. (Facultad de Humanidades no tiene)
- competencia de la asignatura: Es la competencia correcta que se va a desarrollar en la asignatura, perteneciente a la competencia global. En el Euroreferencial las competencias concretas están organizadas con sus respectivos niveles de desarrollo.
- Nivel de Desarrollo: En el Euroreferencial, cada una de las competencias tiene cuatro niveles de desarrollo, que van de un desempeño simple (nivel I) a un desempeño más complejo y experto (nivel IV). En el plan docente hay que especificar el nivel de desarrollo de la competencia concreta al cual se aspira, teniendo como base en el Euroreferencial.
- Competencias genéricas: son competencias transversales comunes a los diferentes puestos de trabajo. Unas están descritas en el Euroreferencial, otras son formuladas en otros proyectos de convergencia (proyecto Tuning). en el plan docente se indican que competencias genéricas se apoyarán dentro de la asignatura, acorde con los recursos y las actividades previstas.
- competencias previas: describir las competencias que obligatoriamente se requieren previamente para la asignatura.
- Horario de clase: indicar grupo, del semestre, días aula, y horario.

- Docente: nombre del docente o de los docentes que va orientar la asignatura, con una pequeña presentación, horario de atención, e-mail y web personal.

**EJEMPLO No. 2
UN PLAN DOCENTE POR COMPETENCIAS.**

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA.

PLAN DOCENTE DE SOCIOLOGÍA

Presentación del Plan

Código: f30	Créditos: 3 Horas semanales: 2
Tipo de asignatura: Área Básica	Ciclo de Formación: PEM, en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa
Nivel: II semestre	
Competencia global: Sociología General.	
Unidad de Competencia de énfasis: Clasificación de la ciencia	Nivel de desarrollo: I, Instrumentales.
Competencias genéricas que se apoyan: Comunicación escrita y oral.	
Competencias requeridas: Información básica Documentación	Horario de clases y prácticas. Matutina: lunes: 9:30 a 11:00 Miércoles: 10:00 a 10:45 Nocturna: Martes: 7:00 a 8:30 Viernes: 7:00 a 7:45
Docente Eduardo Coc López Breve presentación	

Competencias y créditos

Plan en acción

<p>Competencia Global: Sociología General Gestionar la información para comprender los requerimientos profesionales del entorno de las ciencias y la información de los conceptos que auxilian a la sociología.</p> <p>Esta competencia global se forma en las siguientes asignaturas: Para todos los cursos de I, II, III, IV, todas las teóricas.</p>
<p>Competencia de énfasis: Clasificación de las ciencias poner a disposición de los estudiantes la información de los distintos conceptos de la clasificación de las ciencias, utilizando los métodos de discusión, preguntas y respuestas orales y escritas.</p> <p>Para ello se trabajará con los estudiantes en el aprendizaje en forma grupal dentro del marco de empleo de textos</p>
<p>Niveles de desarrollo de las competencias.</p> <p>Nivel 1:</p> <ol style="list-style-type: none">1.1 Actualiza su información sobre el conocimiento de las ciencias.1.2 Integra un texto e ilustra con ejemplos.1.3 Comprende y conoce las definiciones sobre las distintas ciencias. <p>Nivel 2.</p> <ol style="list-style-type: none">a. Redacta en hojas su información sencilla sobre las distintas clases de ciencias.b. Crea y construye sus propios ejemplos.c. respeta las reglas disciplinarias impuestas por el docented. Desarrolla la estructura y los vínculos de presentación de las distintas clases de ciencias.e. Investiga otras ciencias en otros libros y consultar los resultados obtenidos. <p>Nivel 3.</p> <ol style="list-style-type: none">3.1 Desarrolla informe de comprensión fácil que corresponda a los distintos conceptos de la ciencia.3.2 Diseña y poner de escritura su principio y final. de los momentos de estudio de los diferentes conceptos3.3 Utiliza las normas disciplinarias de grupo de estudiantes y del docente. <p>Nivel 4.</p> <ol style="list-style-type: none">4.1 Planifica la discusión con los integrantes del grupo el desarrollo sobre los conceptos de del contenido.
Dimensiones

Ejes de la formación de la competencia	
1. escribir y comprender la importancia de las distintas clases de ciencias de un determinado concepto interpretado de la documentación integrado en ilustraciones y diferentes animaciones del grupo.	
2, Planificar la discusión con los integrantes en el desarrollo de los contenidos.	
COMPETENCIAS GENERICAS	Aspectos a profundizar en la asignatura
<p>1. Clasificación de las ciencias: expresa y se hace entender por medios y herramientas escritas en distintos entornos profesionales; leer y entender un texto.</p>	<p>Nivel 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corrige en un documento faltas de ortografía o términos improcedentes. 2. aplica las normas de presentación de los elementos que acompañan el documento (portada, resumen, bibliografía, etc.) <p>Nivel 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Extrae argumentos contenidos en un texto leído rápidamente. 2. Redacta un texto informativo, un resumen, una síntesis, un cuestionario, etc. 3. Revisa o reescribe (elección de los términos, sintaxis, estilo) un texto escrito por otros. 4. Encuentra subtítulos y temas. <p>Nivel 4.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compone y redactar un documento original que presente y desarrolle ideas, argumentos, conclusiones. 2. Adapta un estilo de redacción a lectores determinados. 3. Concibe un propio concepto de la clasificación de las ciencias.

Ejemplo 3 Planificación de un taller por competencias.

III. Taller de formación y producto

Eje de formación	Contenidos más importantes a abordar de las competencias	Taller a realizar	Horas de clases	Fechas.
1. Contextualización	Motivación hacia el aprendizaje	Taller 1 Mapa de formación y normas de trabajo	2 en total 1. directo 2. autónomas	20 de oct. Inicio 22 de oct. Final
		Taller 2 Diagnostico de aprendizaje previo y motivación en torno al proyecto y al aprendizaje.		
2. Diseña y escribe en hojas las necesidades de importancia de un término o concepto de las ciencias y documentación integrado texto, imágenes y diferentes animaciones.	<p>Contenidos:</p> <p>Afectivo motivacionlaes: -sentido estético de la ciencias -disposición al mejoramiento contiulo</p> <p>Contenidos conceptuales Conceptos clasificación de ciencias</p> <p>Contenidos procedimentales -Metodologías de lectura y escritura -compresión de conceptos</p>	<p>Taller 3 Comprensión de lectura.</p> <p>Taller 4 Resumen de cada definición</p> <p>Taller 5 Escribir el resumen</p> <p>Taller 6 Analizar el resumen Analizar las preguntas.</p>		
3. Planifica las definiciones de la clasificación de las ciencias de los contenidos de	Contenidos Afectivo. -Motivación para el desarrollo de comprensión de los	Taller 7 Revisión de la escritura		

la sociología.	<p>conceptos -Responsabilidad del grupo y de cada uno de los estudiantes</p> <p>Contenidos conceptuales Comprender que es ciencia -comprender las distintas ciencias que se auxilia la sociología -conceptualizar los diferentes conceptos de las ciencias.</p> <p>Contenidos procedimentales: -realizar un diagnóstico sobre la participación de los estudiantes. -Administrar subtemas a cada participantes de grupo</p>	<p>Taller 8 Comprensión del diagnóstico de los temas y la actividad de los compañeros.</p> <p>Taller 10 Planificar las actividades dadas entre los estudiantes.</p>		
----------------	--	---	--	--

PROCESO DE EVALUACIÓN

Planificación del proceso de evaluación

Nivel de desarrollo de las competencias	Rango de desarrollo de la competencia	Logros básicos	Calificación	Logros específicos
1. Mínimo (Suspenso)	0-2.9	El estudiante demuestra el conocimiento de nociones básicas y las contextualiza	0-1.9 2.0-2.9	Se suponen nociones básicas, aunque en bajo grado -se conocen algunos procedimientos pero con poca profundidad -Se poseen nociones en mayor cantidad -se tienen algunos conocimientos del contexto de la competencia -El estudiante tiene alguna habilidad procedimental, pero muy superficial o mecánica -interpreta y argumenta de forma superficial, sin tener como referencia la teoría y el contexto.
II Medio (suspenso)	3- 4.9	El estudiante demuestre el manejo de algunos conceptos y habilidades, pero sin la suficiente necesaria para analizar y resolver los problemas.	-3 3.0-3.9 4.0-4.9	Maneja nociones con algunos componentes conceptuales -comprende los procedimientos de la competencia, aunque no los aplica. -interpreta y argumenta en torno al contexto, pero con poca pertinencia. -Aplica habilidades procedimentales, aunque con baja pertinencia -interpreta y argumenta problemas con referencia al contexto y a lo conceptual. -Relaciona definiciones entre sí. -Demuestra dedicación al

				aprendizaje.
III. Básico (aprobado)	4-6	El estudiante demuestra que maneja algunos conceptos, habilidades y actitudes básicas para analizar y resolver problemas simples, con coherencia.	5-5.9 6-6.9	-Analiza, comprende los problemas aplicando la teoría aunque le falta coherencia -el estudiante demuestra responsabilidad con sus compromisos. -analiza, comprende y resuelve situaciones y problemas con base en un mínimo de conceptos y habilidades procedimentales con coherencia y pertinencia.
IV. Avanzado (notable)	7.0-8.9	El estudiante demuestre el manejo de la mayoría de conceptos, habilidades y actitudes establecidos para la competencia en problemas simples y de mediana complejidad.	7.0-7.9 8.0-8.9	-Estudiante demuestra dominio de un amplio número de conceptos y habilidades procedimentales en el abordaje de situaciones y problemas. -hay personalización del conocimiento. -El estudiante demuestra dominio de un amplio número de conceptos y habilidades procedimentales en el abordaje de situaciones y problemas -Hay organización, planeación y pertinencia
v. Excelencia (sobre saliente)	9.0-10	El Estudiante demuestra el manejo de casi todos los conceptos, habilidades y actitudes de la competencia en el análisis y resolución de problema de alta complejidad.	9.0-10.0	- El estudiante analiza y resuelve situaciones y problemas con adaptación al contexto, desde diferentes enfoques. -Hay creatividad -Hay visión ecológica.

Cuadro No.32. Ejemplo de una asignatura y de aquí puede formular su formato.

En este ejemplo se utilizaron los 5 niveles para su comprensión se demuestran. Puede utilizar uno o dos de los cinco, dependiendo la naturaleza del subtema.

Sugerencia de la universidad de Complutense de Madrid propone los cinco niveles de desarrollo, en correspondencia con la escala numérica de 1 a 10, reflejan:

- a) Un progresivo grado de apropiación de conocimientos teóricos, de habilidades y de actitudes, de forma comprensiva.
- b) La orientación a aplicar cada vez con mayor pertinencia y organización tales conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes.
- c) El aumento progresivo de la calidad en el análisis y resolución de problemas.

V. Competencia que debe tener el docente.

Competencias Genéricas

- gestión de proyectos
- Empatía y cordialidad con los estudiantes
- aprendizaje continuo
- Transdisciplinariedad.
- Tecnologías de la información y la comunicación
- Trabajo en equipo
- Didáctica y evaluación por competencias.

Competencia Específica

- Información básica
- Documentación.

8. CONCLUSIONES.

- 8.1 El fenómeno de la globalización es un hecho que no se puede negar, como contexto general se impone en todos los ámbitos de la sociedad educativa, nuestro país no es la excepción, actualmente, la educación por competencias es claramente una tendencia global, la cual se extiende a la mayoría de los centros educativos.
- 8.2 Asumir esta responsabilidad que la institución educativa promueva de manera congruente en acciones en los ámbitos pedagógicos y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes, de ahí la importancia de que el docente participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellos que se busca formar en los alumnos.
- 8.3 Con las competencias, las enseñanza-aprendizaje, se vuelve técnica en el entendimiento de la teoría docente en una práctica pedagógica, en el cual se exige planificar, actuar, operar, saber-hacer, entrar en acción a fin de hacer las tareas de aprendizaje cognitivas y los valores manifestados en el espacio de la educación sistemática.
- 8.4 El modelo educativo por competencias de profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, mejorando la vida social del profesional, del desarrollo de disciplinar el trabajo académico.

- 8.5 El Docente debe asumir esta responsabilidad implica que la Facultad de Humanidades no sólo redefina sus proyectos educativos, sino que promuevan de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógicos que se traduzcan en modificaciones reales de la práctica docente. De ahí la importancia de que el docente también participe de manera continúa en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los estudiantes.
- 8.6 La Facultad de Humanidades, debe impulsar las innovaciones dentro de la comunidad educativa capacitando a docentes y estudiantes para que la enseñanza aprendizaje sea un eje dentro de la comunicación científica y tecnológica para que el estudiante mejore su condición interpersonal por medio de la comunicación, que será el resultado de las competencias a través del diálogo entre los diferentes agentes del sistema educativo.

9. RECOMENDACIONES

- 9.1 Las consecuencias prácticas de las recomendaciones de los organismos nacionales e internacionales de políticas de educación superior, la adquisición y reconocimiento de competencias es una necesidad avalada por los datos de la realidad, sobre todo en los casos de las formaciones profesionales y en la formación superior.
- 9.2 Que los docentes de Facultad de humanidades acepten el cambio del nuevo modelo didáctico planificar por competencias.
- 9.3 Asumir la responsabilidad de la institución para que promueva las políticas de manera congruente en acciones en los ámbitos pedagógicos y didácticos que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes, y estudiantes en continua en las acciones de formación.
- 9.4 El docente y la institución promuevan en capacitar a los estudiantes en la nueva modalidad sobre competencias y de todas sus actividades en la enseñanza aprendizaje en el cual se exige actuar, operar, saber-hacer, entrar en acción a fin de hacer las tareas cognitivas y los valores manifestados en el espacio de la educación sistemática como un ejercicio de reflexión debe hacer para tomar decisiones anticipadas sobre la forma como transcurrirá el resto del curso.
- 9.5 El Docente de Facultad de Humanidades se defina y proponga proyectos educativos, que promuevan de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógicos

que se traduzcan en modificaciones reales de la práctica docente y participe de manera continúa en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias con sus estudiantes.

9.6 Facultad de Humanidades adopte las medidas de las nuevas innovaciones que proponen los países europeos y latinoamericanos en la repercusión de la globalización en la educación.

X. PROPUESTA

Generalizar que los docentes de Facultad de Humanidades respondan a la planificación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo por competencias.

BIBLIOGRAFIA

1. Aebli, Hans, (1991) Factores de la Enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrir. Narcea, S. A ediciones.
2. Alles M. (2002). Gestión por competencias: El diccionario. Buenos Aires: Granica.
3. Argüelles (comp.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, México, 1996.
4. Beck Ulrich, Democracy Without. Enemies. Combridge: Polity Press. Barcelona, Centro cultural. 1998.
5. Beillerot, Jacky . La formación de formadores, Ediciones Novedades Educativas, serie Documentos, Buenos Aires - 1996.
6. Bergan, S. (2003): «Qualification Structures in Higher Education», *Danish Bologna Seminar*, Copenhagen, 27-28 de marzo.
7. Blom. B. Taxonomía de objetivos pedagógicos del dominio cognoscitivo Edit. Kapelusz, Argentina, 1956.
8. Braslavsky, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores. Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia – 1998
9. Brune, Jerome, La educación puerta de la cultura, Visor, Madrid, 1997.
10. Casarini, M. Teoría y diseño curricular. Monterrey, Mexico: Ed. Trillas, Universidad Virtual, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1999.

11. Castells Manuel, La era de la información Alianza Editorial, 1998, Barcelona,
12. Castillo M. Perfil Docente de los académicos de la Facultad de Medicina [Tesina]. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2003.
13. Catalana, A. Avolio, dc., & sladogna, m. *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Argentina: Cinterfor, 2004
14. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (1999). *Guía del Examen General para el egreso de la licenciatura en Psicología*, México: CENEVAL
15. CEPAL - UNESCO. Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile - 1992
16. Chiquitó, Carlos. Modulo de Planificación Didáctica, Guatemala, 2007.
17. Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. Librería de Mujeres de Milán (1996): El final del patriarcado. Barcelona, ...
18. Convención de los Derechos Humanos, del 1996, convención relativa a la lucha contra las discriminaciones, Ginebra.
19. Conferencia Mundial sobre la Educación superior, reunidos del 5 al 9 de octubre de 1998 en sede de la UNESCO, en París.

20. Crawford, D., D. Glendenning y W. Wilson, "La educación basada en competencias, tres comentarios sobre Canadá", en Antonio ARGÜELLES (comp.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, Noriega, México, 1996.
21. De Ketele, J. M. (2004, 2006, 1996, 1997 y 1980) Le evaluación des compétanse: Brasil.
22. Díaz, Mario de Miguel, Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias Alianza Editorial, Madrid 2006
23. Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva un enfoque integrado, Santiago de Chile 1992. Biblioteca CEPAL
24. Enciclopedia universal, Madrid. 1975
25. Eurydice (2002) Key Competences. A developing concept In general compulsory Education. Brussels. Europe
26. García, Jairo. La Evaluación por competencias, Editorial Conaltee. Mexico, 1998
27. Garangorri, X. (2007) curriculum basado en competencia Aula de la innovación Educativa.
28. GIL CORIA, E. La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy. Edit. UPCO Madrid 1999.
29. Gimeno Sacristan, J. Educar y Convivir en la Tierra Global, Morata, Madrid, 2001.
30. Gonczi Andrew y Athanasou James, 1996, instrumentación basada en competencia. Perspectivas eçde la teoría y la práctica en Australia, en competencia laboral y educación

basada en normas de competencia de Antonio Argüello, México, Limusa, SEP.

31. Gonzalez Orellana, Carlos. La Educación como Hecho Social, Edit. Universitaria, Guatemala, 2000.
32. Hager, Paul y David BECKETT, "Bases filosóficas del concepto integrado de competencia", en Antonio ARGÜELLES (comp.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, Noriega, México, 1996
33. Hernández, C., Rocha de la Torre y Verano, L. (1998): exámenes de estado, una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES.
34. Informe de Ministros de Educación y cultura de América Latina y el Caribe 1993.
35. Kolb, D, y otros The learning Style Inventory: Technical manual. Boston: Mcber and Company, 1976.
36. Le Boterf, Guy: Ingeniería de las Competencias. Ediciones Gestión 2000, Madrid 2001.
37. Ley Federal de Educación de Argentina en 1993
38. Mc Clelland D. C. 1976, Aguide To Job competence Assessment. Boston, Mc Bear.
39. Mansfiel, Bob, "Competence-based qualifications: a response", Journal of European Industrial Training, 17 (3), 19-22, 1993
40. Mansfield, Bob, "Competence-based qualifications: a response", Journal of European Industrial Training, 17 (3), 19-22, 1993.

41. Mayorga Zamora, Director de Pedagogía, Facultad de Humanidades, Promotor de conferencias por competencias. 2004-2007.
42. Mertens, Leonardo, Cisis Economía y revolución Tecnología hacia nuevas estrategias de organización Sindical, Venezuela, Editorial Nueva Sociedad, 1996.
43. Mittelman, James H. The Dynamics of Globalización en Globalización: critical Reflections, London: Lynne Rienner Publisher PP 19. 1997.
44. Montero Mejia, Alvaro, El Mundo Desigual Ensayo Frente al neoliberalismo San José Costa Rica pp.31,1996.
45. Nereci, Imídeo G. Hacia una didáctica general dinámica. Editorial Kapelusz, Argentina, 1978.
46. Pales M y Gual J. La educación médica basada en las competencias finales del estudiante. Educ Med, Barcelona, 2002
47. Pereda S. y Berrocal (2001) Técnica de Gestión de recursos humanos por competencias, Madrid. Editorial Centro de estudio Ramón Areces, S. A.
48. Pérez, M. y Bustamante, S. Compiladores. ¿Evaluación Escolar, Resultados o Procesos? Edit. Magisterio, Bogotá, 1998.
49. Poblete Ruiz, Manuel y Ana García Olalla. Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Ediciones mensajeros S. A. U. Bilbao, 2007.
50. Proyecto Tunign América Latina, informe del 2003, 2004 -2006, 2007.

51. Pujol, Jaime, "Aspectos clave por considerar y beneficios. Flexibilidad de la formación profesional", en Antonio
52. Revista de Red Estatal de Docencia universitaria. volumen 4, No.2, Pág. 32, Argentina 2003.
53. Samperio, L. M. (2002). Reflexiones sobre la evaluación de las competencias laborales. Memorias del Quinto Foro de Evaluación Educativa
54. Segredo Pérez, Alina María, Que es Educación por Competencia, Medicina General Integral. Colombia 1998.
55. Sorbona, 1998, Declaración de la Sorbona conjunta para la armonización del sistema de Educación Superior Europeo, Paris 1998.
56. TEDESCO, Juan Carlos, Currículo de Competencia, Argentina (1998)
57. Trull, T. T. y Phares, E. J. Psicología clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión. 5ª. Edición. Edit. Thompson, México, 2003
58. Tuning Comisión Europea 2002 en el marco del Programa Socrates. Universidad de Deusto Apartado 1 - 48080 Bilbao, Impreso en España/Printed in Spain Fotocomposición: IPAR, S. Coop. – Bilbao Imprime: RGM, S.A.
59. Tunin Europeo, Proceso de enseñanza Aprendizaje por competencias, 2003.
60. Tuning 2004-2007 América Latina

61. UNESCO, Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior, UNESCO.1997
62. UNESCO, Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior, UNESCO.1998
63. UNESCO, Policy Paper for Change and Development, Paris: UNESCO, 1995, (ED-94/WS/30).
64. UNESCO. PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. Vª Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Santiago de Chile. 1993
65. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación, Editorial Santísima Trinidad, 2006
66. Van Manen, Max, El tacto en la Enseñanza, Editorial Piados Educador España, 1998.
67. Vargas, F. (2001). *La evaluación basada en competencias. Una breve guía ilustrada con un caso de aplicación práctica. Document CINTERFOR*
68. Vásquez, J. Guía de Educación para el desarrollo. ¿y Tu...¿Cómo lo vez? Editorial SEP-SESIC, Mexico,6: 2000.
69. Villa y Manuel Poblete, Universidad de Deusto, Aprendizaje Basado en Competencias. Editorial Mensajero, Bilbao, 2007, 2008
70. Warn, J. y Tranter, P. (2001). Measuring Quality in Higher Education: a competency approach. *Quality in Higher Education*, 7(3). pp. 191-

71. Whitear, G. (1997). Para entender la evaluación. *Competencia laboral. Normalización, certificación, educación y capacitación. Antología de lecturas, tomo 1.* México: Conocer y Alambra Mexicana.
72. Yanez, C. (2003) Sistema y métodos de aprendizaje. Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea en educación Superior. Bilbao: Universidad de Deusto.
73. Zabala Miguel A. Competencias docentes del profesorado universitario. Editorial Narcea, S. A. España.

APÉNDICE
INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EL
TRABAJO DE CAMPO

1. ENCEUSTA A DIRECTOR DE FACUTLTAD DE
HUMANIDADES

INSTRUCCIONES: A continuación se le presentan una serie de preguntas a las cuales debe escribir una X dentro de la casilla que corresponde a la respuesta que considere.

1. ¿Existe reglamento interno para presentar planes de clase durante el semestre?

- a. Si
- b. No

2. ¿Considera usted que la relación con los docentes es buena?

- a. Si
- b. no

3. ¿Conoce la misión de la institución de la institución?

- a. Si
- b. No

4. ¿Dentro de la institución hay políticas para que el docente trabaje por competencia?

- a. Si
- b. No

5. ¿Existe plan capacitan a los docentes para dar a conocer la nueva modalidad por competencia?

- a. Si
- b. No

6. ¿Se ha capacitado a los docentes a planificar por competencia?

- a. Si
- b. No

7. ¿Se ha capacitado a los docentes a evaluar por competencias?

- a. Si
- b. No

2. ENCEUSTA A DOCENTES DE FACUTLTAD DE HUMANIDADES

INSTRUCCIONES: A continuación se le presentan una serie de preguntas a las cuales debe escribir una X dentro de la casilla que corresponde a la respuesta que considere.

1. ¿Existe reglamento interno para presentar planes de clase durante el semestre?

- a. Si
b. No

2. ¿Se ha capacitado usted en la nueva modalidad para trabajar por competencia?

- a. Si
b. no

3. ¿Conoce usted la definición de la nueva modalidad por competencia?

- a. Si
b. no

4. ¿Dentro de la institución hay políticas para que el docente trabaje por competencia?

- a. Si
b. No

5. ¿Planifica usted su clase por competencia?

- a. Si
- b. No

6. ¿Se ha capacitado usted para trabajar en la enseñanza aprendizaje por competencia?

- a. Si
- b. No

7. ¿Se ha capacitado usted para evaluar por competencias?

- a. Si
- b. No

3. **ENCUESTA A ESTUDIANTES DE FACULTAD DE HUMANIDADES**

INSTRUCCIONES: A continuación se le presentan una serie de preguntas a las cuales debe escribir una X dentro de la casilla que corresponda a la respuesta que considere.

1. ¿Conoce usted la definición de educación tradicional?
 - a. Si
 - b. No

2. ¿Conoce la definición de competencia?
 - a. Si
 - b. No

3. ¿Ha recibido usted alguna documentación sobre el tema de competencias?
 - a. Si
 - b. No

4. ¿El catedrático le ha hablado sobre el tema de competencias?
 - a. Si
 - b. No

5. ¿Ha recibido pláticas o conferencias sobre competencias por parte de su Departamento?
 - a. Si
 - b. No

6. ¿El docente le entrega plan de clase?

7.

a. Si

b. No

8. ¿El docente lo evalúa a usted por competencias?

a. Si

b. No

José Eduardo Coc López