



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad De San Carlos De Guatemala
Escuela De Formación De Profesores De Enseñanza Media

Las competencias específicas en la formación del profesor y profesora de
Lengua y Literatura en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza
Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de
Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Brenda Marleny Mejía López

Previo a conferírsele el grado académico de:
Licenciada en la Enseñanza del Idioma Español y la Literatura

Guatemala, febrero de 2013.

Autoridades Generales

Dr. Carlos Estuardo Gálvez Barrios	Rector Magnífico de la USAC
Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo	Secretario General de la USAC
Dr. Oscar Hugo López Rivas	Director de la EFPEM
Lic. Danilo López Pérez	Secretario Académico de la EFPEM

Consejo Directivo

Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Representante de Profesores
M.A. Dora Isabel Águila de Estrada	Representante de Profesionales Graduados
PEM Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante de Estudiantes
Br. José Vicente Velasco Camey	Representante de Estudiantes

Tribunal Examinador

Lic. Ovidio Pivaral	Presidente
Lic. Saúl Duarte Beza	Secretario
Lic. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Vocal

Guatemala, 30 de enero 2013.

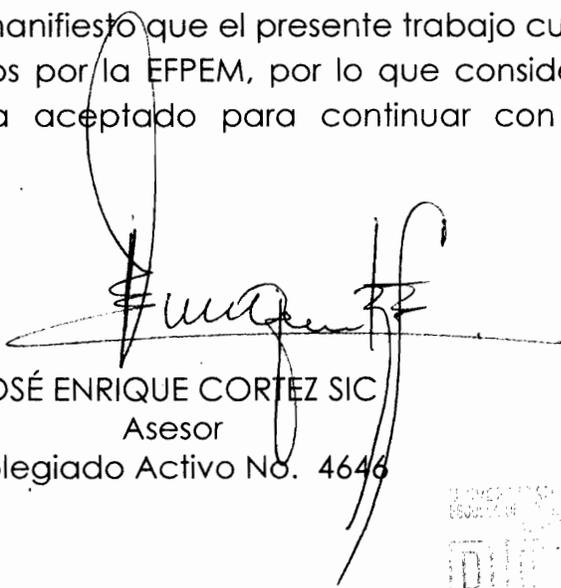
Doctor
Miguel Angel Chacón Arroyo
Coordinador Unidad de Investigación
EFPEM – USAC

Doctor Chacón:

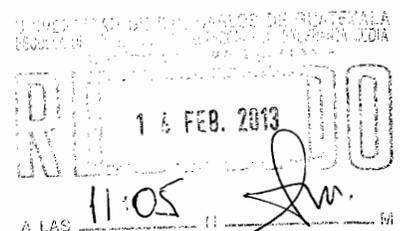
Con atento saludo, me permito informar que en mi calidad de Asesor del trabajo de investigación denominado: **las competencias específicas en la formación del profesor y profesora de lengua y literatura en la escuela de formación de profesores de enseñanza media de la Universidad de San Carlos de Guatemala**, correspondiente a la estudiante: Brenda Marleny Mejía López, carné: 9617830, de la carrera: licenciatura en la enseñanza del idioma español y literatura; manifiesto que he acompañado el proceso de diseño, elaboración y ejecución; así como la revisión del informe final.

En función de lo anterior, manifiesto que el presente trabajo cumple con los requerimientos establecidos por la EFPEM, por lo que considero que está aprobado y solicito sea aceptado para continuar con los trámites correspondientes.

Cordialmente;


JOSÉ ENRIQUE CORTEZ SIC
Asesor
Colegiado Activo No. 4646

c.c. Archivo





El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

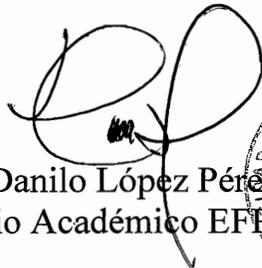
Que el trabajo de graduación denominado “*Las competencias específicas en la formación del profesor y profesora de Lengua y Literatura en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala*” de la estudiante *Brenda Marleny Mejía López*, carné No. 9617830, de la carrera *Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Español y la Literatura* y considerando que el tribunal examinador ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio.

AUTORIZA

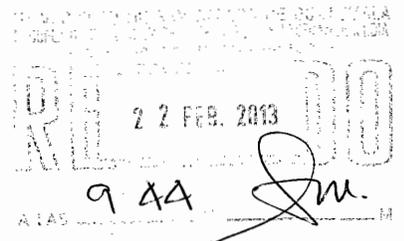
La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los veintidós días del mes de febrero del año dos mil trece.

“ID YENSEÑAD A TODOS”



Lic. Danilo López Pérez
 Secretario Académico EFPEM



c.c. Archivo

DEDICATORIA

- Al Ajaw Por ser creador y formador de todo cuanto existe; por proporcionarnos sabiduría y conocimiento.
- A mis abuelitos Papá Chilo y Mamá Polita, así como a mi Abuelito Tuno y mi Abuelita Trina, que desde el cielo iluminan mi sendero y guían mis pasos.
- A mis padres Jesús Felipe Mejía Roblero y Elena López de Mejía, por su gran esfuerzo, su amor, su ejemplo de lucha y dedicación porque saliera adelante en la vida como toda una profesional. Los amo con todo mi corazón.
- A mi familia Mi esposo Erick Alfonso Toledo Urizar, y mis hijos Gabriel Andreé, Miguel Eduardo y Jairo Josúe, por ser fuente de inspiración y el motor que me impulsa a ser mejor cada día.
- A mis hermanos Meeylyn Lorena, Gilmar Gerardo y Nidia Elena, por sus alegrías y todo su cariño; porque mis triunfos son suyos también.
- A mi tío Elvidio Valentín Mejía Roblero, alias “Clavija”, por enseñarme las primeras letras y ser mi ejemplo en la lucha revolucionaria por la vida y por un mundo más humano, justo y equitativo para todos y todas.

- Al BOM e Ixchel Grupos de organización estudiantil universitarios, el primero político y el segundo de teatro popular, por ser aún el espacio en que forjamos la conciencia y compromiso social, la hermandad, la solidaridad y el respeto por la vida y dignidad humana.
- A mis centros de estudio Instituto Normal para Señoritas Centro América - INCA - y la USAC por ser centros formadores de mujeres y hombres íntegros y de espíritu fuerte, en especial a la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, porque en sus aulas obtuve el conocimiento y la sabiduría necesarias para alcanzar este triunfo.
- A mis maestros Enrique Cortez Sic, Eva Galich Azmitia, Ovidio Pivaral, Plinio Cortés, Saúl Duarte Beza, Miguel Ángel Chacón, y Oscar Hugo López, por sus enseñanzas y por forjar mis conocimientos y valores.
- A mis amigos y familia en general Porque con cada gesto de apoyo han motivado la ilusión por alcanzar esta meta, en especial a la señora Ericka Urízar, mi mi suegra, por sus palabras de aliento y apoyo incondicional.
- A mis amigas de infancia y de universidad Lesbia Eunice Dubón Alvarado, Victoria Magalí Estrada, Paola Eurídice Erazo Rodríguez, Johana Castillo, Margarita Pinzón Santos, Cindy Mogollón, Blanca Estela Antillón Álvarez, Aurora Aguayo de Rodas, Dominga Morataya, Teresa Pirir Patzán y Carolina Estrada, por su compañía, amistad y cariño en el largo camino de la vida que he tenido el privilegio de recorrer hasta ahora.

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I	
<i>A. Plan de investigación</i>	
1.1 Antecedentes	6
1.2 Planteamiento y definición del problema	19
1.3 Objetivos	19
1.4 Justificación	20
1.5 Tipo de investigación	23
1.6 Variables	24
1.7 Metodología	25
1.8 Sujetos de la investigación	27
CAPÍTULO II	
<i>A. Fundamentación teórica</i>	
2.1 Competencias: un concepto que ha revolucionado el mundo	29
2.2 Las competencias en el ámbito de la educación	34
2.2.1 Las competencias en la Educación media	40
2.2.2 Las competencias en la Educación superior	44
2.2.3 El currículo por competencias en la Formación de profesores	48
2.2.4 La formación por competencias de los PEM en Guatemala	63

2.3 Educación por competencias: un compromiso sin fronteras	66
2.4 Competencias que trascienden	69
2.5 Cambios en la docencia a partir del enfoque por competencias	81

CAPÍTULO III

A. Presentación de resultados

3.1 Resultados de la encuesta en escala tipo Likert	84
3.2 Presentación de resultados obtenidos en el grupo focal	108

CAPÍTULO IV

A. Discusión y análisis de resultados

4.1 Acerca de algunas características del grupo estudiado	131
4.2 Acerca del conocimiento de las competencias	132
4.3 Acerca de las competencias específicas	134
4.4 Acerca de la formación docente en EFPEM	145

CONCLUSIONES	153
---------------------	-----

RECOMENDACIONES	155
------------------------	-----

FUENTES DE REFERENCIA	157
------------------------------	-----

ANEXOS	169
---------------	-----

- Instrumento tipo encuesta en escala Likert	170
- Guía para el grupo focal	173
- Ficha de registro	177
- Registro de referencias	178

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS¹

Tabla y gráfica No. 1	84
Lugar de procedencia (estudiantes sujetos del estudio)	
Tabla y gráfica No. 2	85
Grupo indígena al que pertenecen	
Tabla y gráfica No. 3	86
Cómo ven la Educación del país	
Tabla y gráfica No. 4	87
Problema que más preocupa	
Tabla y gráfica No. 5	88
Frecuencia con que son tolerantes, democráticos y participativos	
Tabla y gráfica No. 6	89
Frecuencia con que utilizan las TIC como herramientas para el aprendizaje	
Tabla y gráfica No. 7	90
Frecuencia con que han escuchado hablar de competencias en EFPEM	
Tabla y gráfica No. 8	91
Estudiantes que tienen claro lo que son las competencias	
Tabla y gráfica No. 9	92
Frecuencia con que les es fácil reorientar el proceso de aprendizaje	
Tabla y gráfica No. 10	93
Quienes aprendieron de competencias en EFPEM	
Tabla y gráfica No. 11	94
Quienes creen que el currículo por objetivos no llena las expectativas	

¹ Todas las tablas y gráficas indicadas en este espacio, se refieren a la información obtenida a partir de la encuesta tipo Likert que se aplicó a estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012.

Tabla y gráfica No. 12	95
Quienes creen que es coherente que al profesor se le forme por objetivos	
Tabla y gráfica No. 13	96
Quienes creen que la calidad educativa se obtiene por PEM competentes	
Tabla y gráfica No. 14	97
Quienes creen que la formación de PEM por competencias es necesario	
Tabla y gráfica No. 15	98
Quienes creen que en EFPEM urge la transformación hacia las competencias	
Tabla y gráfica No. 16	99
Quienes creen que si se forman por competencias les será más fácil formar por competencias	
Tabla y gráfica No. 17	100
Quienes creen que un profesor competente debe desarrollar competencias	
Tabla y gráfica No. 18	101
Quienes creen que la formación en EFPEM llena las expectativas	
Tabla y gráfica No. 19	102
Quienes se consideran competentes como profesor por estudiar en EFPEM	
Tabla y gráfica No. 20	103
Quienes consideran que aún necesitan más para ser PEM competentes	
Tabla y gráfica No. 21	104
Quienes creen que ser competentes como PEM	
Tabla y gráfica No. 22	105
Quienes consideran que hay deficiencias en la comunicación oral y escrita	
Tabla y gráfica No. 23	106
Quienes creen que les han desarrollado las habilidades lingüísticas	
Tabla y gráfica No. 24	107
Quienes creen que un currículo por competencias...	

EXTRACTO DEL ESTUDIO

Mejía, Brenda (2013), realizó en la ciudad de Guatemala, la investigación descriptiva “Las competencias específicas para el profesor y profesora de Lengua y Literatura en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, de la Universidad de San Carlos de Guatemala”, para contribuir con dicha formación a partir de las expectativas de los estudiantes respecto del tema. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo-cualitativo (mixto), que incluyó la aplicación de encuestas en escala tipo Likert a la población estudiantil del tercer año de la carrera, y el desarrollo del grupo focal con base en preguntas abiertas dirigido al cuerpo docente del área. Al final de la investigación, se identificó la posición de los estudiantes y docentes respecto del cambio en EFPEM, de un enfoque por objetivos hacia uno por competencias; el contexto que deben contener las competencias para la carrera, además de indicar las competencias específicas a desarrollar durante la misma, como una referencia para futuros procesos de rediseño curricular de la carrera referida.

ABSTRACT

Mejía, Brenda (2013), held in Guatemala City, descriptive research "The specific competences for the language and literature teachers at the EFPEM, University of San Carlos de Guatemala", to help with this training from the expectations of the students regarding the matter. The methodology was a quantitative-qualitative (mixed), which included the implementation of Likert scale surveys in the student population of the third year of the course, and focus group development based on open questions directed to the faculty of the area. At the end of the investigation, identified the position of students and teachers regarding the change in EFPEM, from an objective approach to one competency, the context must contain the competences for the career, besides indicating the specific competences to develop during it, as a reference for future curricular redesign processes of the mentioned career.

INTRODUCCIÓN

En las últimas seis décadas, en el ámbito de la educación ha irrumpido con mucha fuerza un concepto que ha venido a revolucionar al mundo: competencias.

Los propósitos de muchas reformas educativas en diversos países ya no están definidos en función de objetivos sino de competencias. Las características que definen el perfil del profesional del siglo XXI se describen por competencias. Esto por la simple convicción que desarrollarlas en los individuos significa hacerlos capaces para enfrentar los cambios en su vida, que sean competentes para el trabajo, exitosos en su desempeño en cualquiera de los ámbitos donde se desenvuelva, que logren sus sueños, realizarse como personas, ciudadanos y ciudadanas.

El enfoque por competencias se ha posicionado rápidamente en el ámbito educativo regional como una innovación significativa porque el enfoque por objetivos ya no responde a las necesidades de formación de los jóvenes.

En Guatemala, esta tarea ha correspondido al Ministerio de Educación (MINEDUC). Gracias a sus esfuerzos, desde el 2007 se impulsa la aplicación de un Currículo Nacional Base (CNB) por competencias en todos los niveles educativos, sin que aún haya resultados acerca de su impacto y cobertura, pues es un proceso paulatino a largo plazo.

No obstante, si se habla de una innovación para la formación integral de los ciudadanos para el siglo XXI, en función de hacerlos competentes para la vida diaria, no escapan de dicha formación quienes se están preparando para

desarrollarse tanto como profesores de nivel preprimario y primario, como profesores de enseñanza media. Los dos primeros niveles educativos mencionados ya cuentan con un CNB por competencias, pues son parte de la formación inicial docente que está a cargo del MINEDUC.

Siendo la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, de la Universidad de San Carlos, la encargada de preparar a los docentes en diversas especializaciones que trabajan en el nivel básico y diversificado, desde hace más de 40 años, le corresponde la tarea de mejorar la preparación de los docentes que puedan responder a las demandas de la evolución y cambios sociales así como las demandas de la reforma educativa nacional, los acuerdos de paz, las metas y objetivos del milenio, la globalización, lo holístico, lo interdisciplinario, lo transdisciplinario, la multiculturalidad, el bilingüismo, etc., en la búsqueda y encuentro de procesos que lleven al desarrollo humano sostenible.

Debido a que el tema de las competencias es reciente en el país, esta investigación constituyó una ventana de oportunidad para explorar y describir el dominio cognoscitivo acerca de las competencias que poseen los estudiantes y el cuerpo docente del área. Asimismo, fue el medio por el cual los estudiantes reflejaron el dominio de algunas competencias específicas, y los docentes lograron definir las competencias generales y específicas que creen convenientes a desarrollar en los estudiantes de EFPEM durante su paso por las aulas, mismas que constituyen una propuesta para ser consideradas en el actual rediseño curricular que está en proceso. Los dos sujetos, objetos de este estudio, también realizaron aportes en cuanto a diversos aspectos a considerar para el mejoramiento de la formación docente en la escuela.

El estudio se realizó con el propósito de evidenciar la necesidad urgente de transformar la formación que se realiza en EFPEM hacia un enfoque por competencias coherente con las innovaciones educativas que se manifiestan en

la región, además de contribuir con la formación de profesores de enseñanza media en la especialidad de Lengua y Literatura por medio de la definición de las competencias específicas a desarrollar en los futuros docentes, para ser incorporadas en la guía curricular.

La delimitación de la metodología utilizada en este caso, tuvo presente el contexto de la formación de profesores, el contexto organizativo de la institución, la fundamentación teórica y jurídica acerca de las competencias y el entorno de EFPEM, todo ello focalizado hacia identificar las competencias específicas a desarrollar en los estudiantes de EFPEM, futuros docentes del nivel medio, con especialización en Lengua y Literatura.

El presente informe consta de cuatro capítulos, el primero comprende la planificación de la investigación en concreto, el cual incluye: antecedentes, planteamiento y definición del problema, objetivo general y objetivos específicos, justificación, tipo de investigación, cuadro de variables, metodología y sujetos de la investigación.

En el segundo capítulo se hace la presentación de la fundamentación teórica que sustenta el estudio.

El tercero contiene la presentación de los resultados relacionados con el conocimiento acerca de las competencias y el dominio de las competencias específicas para el área, obtenidos por medio de un instrumento tipo encuesta en escala Likert, aplicada a estudiantes del tercer año de la carrera en referencia. Además, se presenta la transcripción de las opiniones y comentarios, así como los resultados obtenidos por medio del grupo focal realizado con los docentes titulares, auxiliares e interinos del área de Lengua y Literatura, de EFPEM.

Finalmente, en el capítulo cuatro se hace un análisis de los resultados relacionados con el conocimiento acerca de las competencias, las competencias básicas a desarrollar para el área y los aspectos a considerar para mejorar la formación docente en EFPEM, que dio como resultado, una propuesta de competencias generales y básicas para ser considerada su inclusión en la guía curricular que está en proceso de rediseño.

Por último se presentan las conclusiones y recomendaciones, seguidas de los anexos en los que se incluyen los instrumentos estadísticos utilizados para la recolección de la información necesaria para alcanzar los objetivos de este estudio.

Capítulo I

Plan de la investigación

1.1 ANTECEDENTES

***“Quien pretenda una felicidad y sabiduría constantes,
deberá acomodarse a frecuentes cambios”***
Confucio

En el presente estudio, la idea de investigar específicamente acerca del tema de las competencias específicas para la formación profesional docente en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media de EFPEM, se originó a raíz de la observación del siguiente fenómeno: los maestros y profesores que laboran en la educación pública del país no desarrollan competencias en sus estudiantes de todos los niveles y en todas las áreas, porque en ellos no fueron desarrolladas sus propias competencias durante su formación como docentes.

Esta realidad parte del modelo de desarrollo de las competencias específicas para la vida¹ en el sistema educativo nacional como marco de oportunidad para enfrentar exitosamente los desafíos del siglo XXI en Guatemala, sin que sea igual para la carrera profesional del profesor de enseñanza media.

De acuerdo con el contexto y las políticas en materia de educación que hoy determinan la educación guatemalteca, la presente investigación se concibió ante la necesidad de aportar algunos insumos fundamentales útiles en el replanteamiento del perfil profesional del egresado como profesor, así como en la transformación curricular en función de los nuevos paradigmas.

La Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI), que realizó el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2006), registró que Guatemala ha tenido un nivel

muy desfavorable en el campo de la educación. El nivel de escolaridad en Guatemala es sumamente bajo en todos los ciclos. El 55.2% tiene la primaria incompleta, el 39% la primaria completa, la secundaria incompleta el 22.5%, la secundaria completa únicamente el 8%, la educación superior incompleta el 1.1% y la superior completa el 0.4%. El nivel de personas que saben leer y escribir en la población en situación de pobreza es únicamente del 64%, es decir que más del 35% no sabe leer y escribir. El analfabetismo es del 25.19% y en las mujeres 29.9%.²

Paralelamente, desigualdades económicas y sociales y otros factores políticos, lingüísticos y geográficos influyen en el acceso de los jóvenes a la educación superior para avanzar en su profesionalización. Este fenómeno no escapa de los profesores, lo cual es muy preocupante si se toma en cuenta que la educación no es sólo un factor de crecimiento económico, sino también es fundamental para el desarrollo humano y social de los ciudadanos, y por ende, del país.

Las dimensiones del problema educativo se plantearon así: según USAID (2010),³ cuando explica la situación demográfica en sus actividades transversales dirigidas a jóvenes y líderes indígenas, aproximadamente 35% de la población guatemalteca tiene entre 15 y 29 años de edad y 11% entre 15 y 19. Con una población que se duplica cada 19 años, la población joven está creciendo rápidamente. Lo preocupante del caso es que solamente 19% de los jóvenes están inscritos en la escuela secundaria y en algunos municipios ese porcentaje alcanza únicamente el 10%. Asimismo, la falta de oportunidades de educación, capacitación y empleo limita severamente las opciones de los jóvenes y, la mayoría, se ven obligados a ser trabajadores no calificados antes de los 15 años. Esto es particularmente grave entre los jóvenes indígenas del área rural.

Se une a estos problemas, el número reducido de graduados universitarios. Según USAID (2010), comparado con el total de alumnos inscritos, en la Universidad de San Carlos, aproximadamente 4% de la población estudiantil se gradúa. De este porcentaje, alrededor del 62% son hombres y el 38% mujeres. Solamente el 14% de los graduados son de sedes locales.

Los dos problemas mencionados se agudizan en el contexto y globalizado en el que se vive. En el país, según el Ministerio de Educación (2010), se gradúan unos 160 mil jóvenes de las carreras del nivel medio, ciclo diversificado por año, 109 mil de ellos se integran a la Población Económicamente Activa (PEA), siendo el 40% sólo del departamento de Guatemala. A estos se agregan unos 50 mil que no concluyen sus estudios pero que alcanzan la mayoría de edad.⁴

Sin embargo, pese a que los graduados son catalogados por la Comisión Nacional del Salario como “personas aptas para trabajar de acuerdo con las leyes laborales del país”, los empleadores exigen perfiles cada vez más altos: “Hay oportunidades para la nueva masa laboral, pero el limitante es el conocimiento y la experiencia, y para las empresas eso es clave”.⁵

Con este contexto, el número de desempleados va en aumento. Según el INE (2011), el país registró 202.876 personas desempleadas en el 2010, lo que representa el 3.52% de los 5.76 millones de personas que componen la PEA.⁶

La gravedad en este aspecto radica en que, desesperados, muchos de ellos emigran a las ciudades y a otros países en busca de trabajo y un número cada vez mayor, cae en el “dinero fácil” provisto por el crimen organizado y las maras o, en el mejor de los casos, pasa a ser parte del comercio informal, aspectos que siguen sometiendo al país en el subdesarrollo, la desigualdad (Guatemala es el país más desigual de América Latina),⁷ la inequidad social y por ende, en la pobreza.⁸ En términos generales, estas dimensiones se relacionan y se refuerzan entre sí.

Se debe estar consciente que el mercado laboral no genera suficientes puestos para absorber el aumento de la oferta y, en los pocos que ofrece, exigen perfiles altos y por competencias puesto que su dinámica está definida por la competitividad. Considerando que la docencia es una actividad parte del mercado laboral, este escenario no es ajeno al magisterio.

De acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2007), todas estas situaciones son algunas de las causas que aumentan los índices de violencia. Y no exime al sistema educativo nacional de esto: “El sistema educativo no brinda a los jóvenes adecuadas capacidades para integrarse al mundo laboral y se ven en la necesidad de buscar medios de vida en la economía informal. Una pequeña fracción de esta población –afectada además por condiciones sociales negativas como débiles mecanismos de integración social familiares, discriminación y victimización- puede tender hacia acciones transgresoras de la ley.”⁹

Con base en la cita anterior, fue pertinente cuestionar si los docentes, durante su formación, ¿son dotados o fortalecidos en sus capacidades para desarrollar su labor de manera competente? Como una respuesta inmediata, se observó que la formación y profesionalización a nivel superior no ha corrido con la misma suerte que ha tenido el magisterio, quienes en su formación inicial (en tres años que dura la carrera), ya comenzó con una transformación desde su Currículo Nacional Base (CNB) así como de las estrategias innovadoras de acuerdo con el nuevo modelo educativo.

Como un aporte a la solución de la problemática en general, a la prevención y agudización de la misma, y en respuesta a la insistencia de la generación de actitudes enfocadas hacia la iniciativa, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la interpretación y la anticipación por parte de los ciudadanos, el Ministerio de Educación se vio en la necesidad de reformar la

educación y desarrollar la formación por competencias tal como ya lo han hecho otros países.¹⁰

Desde 1990, Guatemala se ha preocupado por la reforma educativa que ese año comenzó a ser un desafío a nivel internacional. El MINEDUC, con apoyos internacionales, inició la conformación de grupos y mesas de diálogo, consultas amplias e investigaciones regionales para construir y transformar el modelo educativo.

No fue sino a partir del 2002, que el MINEDUC inició, en todos los departamentos del país, el proceso de socialización e implementación de los currículos diseñados por competencias en el sistema educativo nacional en el siguiente orden de esfuerzos: 2002, nivel preprimario (aunque el acuerdo gubernativo lo oficializó en el 2005); 2005, en primero y segundo primaria; 2006, en tercero y cuarto primaria; 2007, en quinto y sexto primaria, y 2009, en primero básico. Asimismo, poco a poco también se comenzó a implementar el currículo por competencias en el resto del básico como para el diversificado. Esto como estrategia para desarrollar las competencias y habilidades de los estudiantes, así como de los egresados profesionales del ciclo de diversificado, incluyendo al magisterio nacional.

En el sector privado, el Liceo Javier se constituye en referencia en cuanto a la aplicación y desarrollo de un currículo por competencias. Su objetivo general es desarrollar las competencias de los miembros de la comunidad educativa desde el carisma ignaciano para lograr su misión,¹¹ a partir de las catorce líneas estratégicas que tienen definidas para el período del 2011 al 2015, siendo la No. 5 “Currículo por Competencias”, cuyo objetivo es: “implementar y desarrollar un currículo por competencias que sintonice con los perfiles escolares.”¹²

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo Javier, el colegio “ya ha avanzado en el tema del ‘currículo por competencias’ (C.P.C.); en marzo del

2010 el Liceo Javier publicó el libro *Competencias fundamentales para la vida. Propuesta para aplicar las competencias al proyecto curricular en la educación formal*. Este libro fue producto de dos años de estudio y reflexión de un grupo de diez educadores del Colegio, conocedores del tema. Durante el año 2010 todos los educadores del Colegio han participado en varios talleres sobre: “Competencias para la vida”, “Currículo por Competencias” y “Planificación de Unidades Didácticas y Guías de clase para desarrollar y evaluar competencias dentro de un Proyecto Curricular”; en los últimos talleres del año, el libro citado fue un referente útil para trabajar algunas aplicaciones del C.P.C. El objetivo de este tema es implementar y desarrollar el currículo por competencias que sintonice con los nuevos perfiles escolares.”¹³

Respecto de la educación superior, es decir universitaria, aún falta mucho por hacer. Hasta ahora sólo la Universidad de San Carlos, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-, ofrece cuatro carreras de profesorado con currículo por competencias como parte del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente iniciado apenas en junio de 2009. Esto es una iniciativa en convenio con el MINEDUC y la Asamblea Nacional del Magisterio (ANM) con el apoyo de los gobiernos de Japón, Alemania, España y Estados Unidos. No obstante, este esfuerzo aún se limita a los profesorados para preprimaria y primaria bilingüe e intercultural y es muy reciente. Apenas, en el 2011, recién se graduó la primera promoción integrada por 2,543 docentes provenientes de 45 municipios.¹⁴ Para la segunda cohorte, el programa logró la cobertura de 95 municipios en total, ampliándose la oportunidad para miles de maestros más.

En la Universidad del Valle de Guatemala (2011),¹⁵ “empleamos un innovador enfoque pedagógico que integra los conocimientos y las habilidades necesarias para aprender y enseñar. Nuestro modelo se basa en el desarrollo de competencias que vinculan teoría y práctica...”. Como institución privada, hasta ahora es la única casa de estudios superiores de ese sector que ofrece la

formación por competencias de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media Especializado en Lengua y Literatura.

Como una tarea importante, se ha iniciado la sensibilización sobre el papel que juega la comunidad educativa en general al reconocer que la responsabilidad de tener maestros más aptos y dispuestos, no sólo recae en el MINEDUC. La comparten los padres y los propios alumnos. “Hay que hacer conciencia que toda la sociedad debe pedir calidad educativa, que la consideremos una prioridad y colaboremos todos para lograrla”, subraya Salvador Paiz, presidente de la directiva de Empresarios por la Educación.

Es en ese sentido que los empresarios, en su afán por contar con personal laboral y mano de obra competente, se han unido en campañas de sensibilización de la calidad educativa y patrocinan el premio anual “Maestro 100 puntos” que se ha realizado por quinta vez en el país y que no sólo premia a los docentes con prácticas ejemplares para mejorar la calidad de la educación en Guatemala, sino además recoge y difunde sus historias para motivar a otros a seguirlos.

Por aparte, se han realizado diversos estudios referentes al tema en otros países y a nivel regional a saber:

- i. La Comisión Europea (EC -por sus siglas en Inglés-, 2000), apoyó la elaboración del proyecto “Tuning”,¹⁶ donde 100 universidades de países de la Unión Europea se propusieron desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de destrezas, conocimientos y contenidos en siete áreas: Administración de Empresas, Educación, Geología, Historia, Matemática, Física y Química. El proyecto tuvo dos fases temporales y su metodología cuatro líneas de trabajo. Como resultado se obtuvo un documento que recogió la identificación de las competencias genéricas y específicas en las áreas temáticas seleccionadas.

- ii.** La Comisión Europea (EC -por sus siglas en Inglés-, 2004), ahora en el marco del Proyecto Alfa, promovió la creación del Proyecto Tuning–América Latina, enfocado a universidades con el propósito de impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos desde las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar, esto para promover la movilidad profesional y académica entre los países de la región y Europa. Participaron 182 universidades de diecinueve países. Las cuatro líneas de trabajo fueron: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos y calidad de programas. La conclusión es que, sólo al relacionar conocimiento y competencias específicas de cada área temática con los perfiles de titulaciones académicas y de profesionales, se puede lograr una mayor transparencia y coherencia.
- iii.** Valdés Rodríguez, María Caridad; Senra Mujica, Alicia; Rey Roque, Antonio y Darín, Susana (2007), realizaron en Cuba la investigación cuasi experimental “Las Competencias Pedagógicas en los Creativos Entornos Virtuales de Aprendizaje Universitarios”; el objetivo fue formar a estudiantes en competencias pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje. La metodología contempló un proceso vivencial docente, investigativo, cultural y productivo, en un entorno de formación a nivel técnico. Esta experiencia la desarrollaron en cuatro cursos, con alumnos de 4º y 5º año de la Universidad de Ciencias Informáticas de Cuba, de la asignatura de Formación Pedagógica, carrera Ingeniería en Ciencias Informáticas. El estudio determinó que los resultados del aprendizaje de la asignatura fueron positivos y que la formación por competencias profesionales pedagógicas fue una problemática con solución.
- iv.** Torres Pérez, Gisela y Cuevas Casas, Carlos (2007), realizaron por más de diez años en Cuba la investigación cuasi experimental: “Modelo de capacitación para dirigentes de Educación Técnica y Profesional: experiencias

de su aplicación”, con profesores de la Dirección Científica Educacional del Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. Su objetivo fue diseñar un modelo de capacitación para dirigentes de Educación Técnica y Profesional que responda a exigencias sociales y a necesidades de la escuela politécnica y el dirigente. La metodología incluyó la observación, la aplicación de una encuesta, entrevistas individuales y grupales, y cuestionarios. Al final del proyecto, se comprobó que la capacitación responde a las exigencias y necesidades de la sociedad.

- v. Gil Montoyal, Consolación, Baños Navarro, Raúl, Alias Sáenz, Antonio y Gil Montoya, María Dolores (2007), desarrollaron en España la investigación cuasi experimental: “Aprendizaje Cooperativo y Desarrollo de Competencias”. Su objetivo fue evidenciar la importancia de metodologías activas para mejorar las competencias genéricas y transversales (además de específicas) requeridas en graduados universitarios. Concluyeron que la convergencia o armonización dentro de la educación superior es una oportunidad para transformar las estructuras actuales del sistema universitario en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y necesidades de formación de los estudiantes. No se trata sólo de formación por competencias específicas de cada profesión sino también de las competencias transversales y de valores que deben quedar patentes en un universitario.

- vi. Tobón, Sergio (2008), realizó en México, la investigación documental “La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo”, para contribuir a comprender los referentes más importantes del enfoque por competencias en la educación actual que orientaran el proceso de diseño curricular en esta área. Sus referentes fueron España, Portugal, Colombia, México, Chile, Ecuador y Venezuela. Analizó la transformación curricular basada en el direccionamiento estratégico desde la Quinta Disciplina, la organización curricular por módulos y proyectos formativos, y la planeación del aprendizaje por problemas y talleres. Concluyó que, aunque

hay avances significativos en la reflexión, investigación, debate y en la aplicación de las competencias, se requiere avanzar en la implementación de este enfoque en diversos países latinoamericanos en donde la aplicación es baja (Centroamérica, Panamá, Uruguay, Paraguay, Bolivia, etc.), además de mejorar la metodología para el estudio del contexto y la gestión de la evaluación de las competencias.

vii. Flores C., Francis E. (2008), hizo en España, la investigación descriptiva “Competencias que los profesores de nivel básico movilizan en su desarrollo profesional docente”, para describir las competencias docentes en procesos de planificación, ejecución y desarrollo de la enseñanza, así como la evaluación docente por competencias por parte de sus superiores. Realizó autoevaluación y evaluación estructuradas en dominios, criterios y descriptores, en un total de 488 profesores. Concluye que los docentes están descontextualizados, tienen poca actualización de contenidos por lo que reflejan deficiente dominio temático e incapacidad de relacionarlos con otras disciplinas; hay una aplicación de metodologías descontextualizadas y desarticuladas de los estados de desarrollo de los estudiantes lo que provoca una incapacidad para realizar procesos educativos que propicien la valorización de sus realidades para suscitar aprendizajes y procesos metacognitivos; observa que las competencias docentes en el desarrollo del hecho educativo presentan una diferencia porcentual según el género, siendo las profesoras quienes en mayor porcentaje las pone en acción.

viii. Rychen, Dominique Simone (2008), realizó en Guatemala la investigación documental “Investigación Internacional sobre competencias básicas para la vida”; con el fin de contribuir en la definición, selección, comunicación, implementación y evaluación de las mismas. Realizó entrevistas, revisión de documentos y consultas amplias a expertos de diferentes disciplinas, en educación, negocios, trabajo, salud y otros sectores, y representantes de doce países miembros de la OCDE (Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia,

Francia, Alemania, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, Suiza, Estados Unidos) y de organismos internacionales, en particular, UNESCO. La investigadora concluyó que es un desafío especificar los conceptos de competencia (enfoque funcional y modelo holístico), la distinción entre habilidades básicas, competencias genéricas/clave y competencias específicas o de trabajo, y la división en categorías de competencias clave a partir de las particularidades de un país multiétnico, multicultural y multilingüe como Guatemala, y la perspectiva de sus cuatro pueblos: Maya, Garífuna, Xinca y Ladino.

ix. Márquez Aragonés, Ana Cristina (2009), realizó en España, el estudio “La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica”, con el objetivo de determinar las características que debe tener un programa de formación inicial teórica y práctica del profesorado de Enseñanza Secundaria, y el perfil del profesor del siglo XXI. Aplicó cuestionarios para obtener información cuantitativa y entrevistas y grupos de discusión virtual para la parte cualitativa. Concluyó que “el profesorado encargado de la formación de los docentes, ya sea desde la teoría o desde la práctica, debe conocer y responder a las características y el perfil del profesor de Secundaria, así como las demandas profesionales que se le exigen, y formarlo para desempeñar esa tarea. Esto implica que los profesores encargados de la formación teórica deben conocer las exigencias y características de la realidad educativa y del alumnado de Secundaria y los profesores de prácticas deben estar al día en cuanto a las teorías del aprendizaje, las metodologías de enseñanza, las características del diseño y planificación educativa, etc.” y que se deben “formar docentes que tengan las competencias necesarias para poder transmitir las al alumnado con el que van a desempeñar su labor. La formación en competencias es una de las apuestas de la educación del siglo XXI y los docentes de Secundaria, como los de cualquier etapa educativa no pueden estar ajenos a esta realidad. Sólo docentes competentes podrán formar alumnos competentes.”

- x. Minguet, Pilar Aznar y Ull Solís, María Angels (2009), desarrollaron en España, el estudio “La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad” para contribuir con los criterios y valores coherentes con la sostenibilidad en los currícula de las instituciones de enseñanza superior, y analizar las propuestas que especifican marcos de criterios para orientar el desarrollo de competencias básicas hacia la sostenibilidad en los procesos de formación. El estudio concluye que formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad exige un cambio en los modelos interpretativos en la relación del ser humano con el medio natural y sociocultural; que es necesario establecer cauces que faciliten la implicación de la comunidad universitaria en la construcción y puesta en marcha de un modelo de sostenibilidad en el ámbito institucional, y que la especificación de competencias clave para ello, incorporadas en las competencias generales o básicas es una exigencia para la elaboración de nuevos planes de estudio universitarios en armonización de los estudios superiores, cuyas directrices contienen principios para la aplicación de criterios orientadores de los estudios universitarios hacia la sostenibilidad.

En Guatemala, no hay evidencia respecto de la formación por competencias en el nivel superior para profesores de educación media y su impacto, no obstante, sí se cuenta con estudios que atribuyen la responsabilidad de la calidad educativa a los mismos: “Está medido y comprobado que el 60% de la calidad educativa depende de un buen maestro” dijo en una entrevista, María del Carmen Aceña, ex ministra de Educación e investigadora asociada del Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN).¹⁷ Por ello, es necesario realizar investigaciones que respondan a comportamientos que profesores y profesoras deben movilizar a los diferentes escenarios educativos, así como de sus diversas necesidades para identificar y definir las competencias pertinentes para elevar su perfil de egreso.

Articulado con lo anterior, mientras en un momento de nuestra historia de la educación se pretendía formar ciudadanos capaces y respetuosos de la patria, hoy la educación ha dirigido todos sus esfuerzos para formar ciudadanos competentes y hábiles de desenvolverse en la sociedad global y responder satisfactoriamente a las exigencias complejas que presenta.

Así como muchos países y sus estados han asumido su responsabilidad inherente sobre la educación para sus conciudadanos, esta responsabilidad se ha convertido también en un paradigma compartido por las instituciones que administran o sostienen los establecimientos educacionales, los directivos de los centros y los propios profesores. Con ello surge entonces la necesidad de generar currículos por competencias y sistemas de evaluación y de control coherentes sobre los procesos educativos.

En ese sentido, la investigación pretendió identificar las competencias específicas para PEM en el área de Lengua y Literatura, como una fuente o punto de partida para las entidades que forman a estos profesionales, a quienes se les recomienda que revisen sus currículos de formación y busquen adecuarlos hacia un enfoque por competencias, según las actuales demandas de las políticas mundiales referidas a la formación docente integral, y por ende, de los ciudadanos. Para el caso de EFPEM, la presente investigación ha dado la oportunidad para que la comisión de readecuación curricular cuente con un instrumento que sustenta la definición de las competencias específicas de los profesores y haga las adecuaciones pertinentes que permitan elevar el perfil profesional de todo egresado.

El trabajo se considera para futuros tesis e investigadores, un antecedente importante para referir en otras investigaciones que den pie a la formación por competencias de profesores de enseñanza media, en el diseño de currículo de formación, en la formación por competencias y en el diseño de programas de capacitación y perfeccionamiento de profesores en servicio, que permitan

implementar políticas de desarrollo profesional docente, ya que responderían a las necesidades de perfeccionamiento de los profesores, detectadas por sus directivos y percibidas por ellos mismos.

1.2 PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA:

Desde hace muchos años, los currículos basados por objetivos han sido superados ya por varios países del mundo que apuestan por una formación que consiente el desarrollo de capacidades (conocimientos, habilidades, aptitudes y valores) expresadas en forma de COMPETENCIAS que a la vez, le permiten a la persona responder adecuadamente a los desafíos que presenta el contexto social, laboral y económico de un país.

Los PEM en la especialidad de Lengua y Literatura, egresados de EFPEM, juegan un papel fundamental tanto para el sistema educativo como en el aula y con el alumno, por lo tanto, **¿cuáles son las competencias específicas que debieran desarrollar durante su formación?**

1.3 OBJETIVOS

a) *Objetivo general:*

- Contribuir con la formación de profesores de enseñanza media en la especialidad de Lengua y Literatura, identificando las expectativas de los estudiantes en relación a las competencias específicas a desarrollar durante sus estudios en dicha especialidad.

b) *Objetivos específicos:*

- Identificar la opinión y la posición de estudiantes y docentes de EFPEM, acerca de la formación por competencias en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura.

- Identificar el contexto que deben contener las competencias específicas para el Profesor en Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura.
- Indicar las competencias específicas para la carrera de Profesorado en Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura que sirvan de referencia a futuros procesos de rediseño de la carrera.

1.4 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, tanto la sociedad guatemalteca como la comunidad educativa se quejan de la mala preparación del estudiantado en los diferentes niveles educativos. Las universidades se quejan que los estudiantes que llegan del nivel medio están mal preparados.¹⁸ De acuerdo con el informe de resultados de las evaluaciones aplicadas a graduandos a nivel nacional, DIGEDUCA (2009) afirma que en matemáticas, el 74.45% de los evaluados obtuvo un resultado insatisfactorio; el 23.60% debe mejorar; el 1.09% fue satisfactorio y apenas un 0.86% fue excelente. En la prueba de lectura, el 80.5% resultó insatisfactorio, 12.1% debe mejorar, 4.11% fue satisfactorio y tan sólo el 3.27% fue excelente.¹⁹ Recientemente, fueron presentados por el MINEDUC, los resultados de las evaluaciones que durante seis años ha realizado a los estudiantes de magisterio: “el nivel de conocimientos de los normalistas es deficiente, lo cual se refleja en que, en promedio, de 2006 a 2011, el 98% de los alumnos reprobó Matemáticas y el 87% perdió Lenguaje. Otra forma de decirlo: sólo 2% aprueba las evaluaciones de Matemáticas y 12% gana en Lenguaje.”²⁰

Paralelamente, los empleadores buscan jóvenes graduados de secundaria que tengan competencias específicas para la vida, tales como comunicación eficiente, oral y escrita, manejo de tecnología informativa y habilidad para el trabajo en grupo,²¹ algo de lo cual carecen según los resultados que obtienen los estudiantes evaluados por el MINEDUC y las universidades.

A este panorama, se agregan otros problemas como la exclusión y la deserción escolar. Según el PNUD (2008), el ministerio registró que la tasa neta para el ciclo diversificado en el 2007 fue apenas de 20.7%. En otras palabras, en Guatemala sólo 20 de cada 100 jóvenes logran cursar el diversificado. Como puede observarse, el acceso a la educación secundaria es limitado, sin embargo, el panorama para los que consiguen graduarse tampoco es alentador. De acuerdo con Rubio, Fernando (2011), más del 90% de los graduandos no tiene los conocimientos necesarios para enfrentarse a la universidad y a un trabajo formal.²²

Por lo anterior, es de suma importancia lograr reducir el puente estrecho que existe entre la educación media, la universidad y el mundo laboral puesto que ello permitiría mejorar el desarrollo humano de la juventud y del país.

Realizar una formación de profesores de enseñanza media desde un enfoque por competencias encaminaría a los docentes a superar los modelos formativos precedentes, inyectaría positivismo y elevaría el perfil profesional específico y lo haría distinto al de otros profesionales.

Independientemente de lo que se quiera lograr en el ámbito de la calidad educativa, es evidente que el sistema económico capitalista y globalizador ha originado que, en general, la sociedad del siglo XXI requiera de algo más que “saberes” o “conocimientos”... que requiera COMPETENCIAS sin perder el sentido humano. Para muchos países desarrollados ha pasado a la historia el paradigma que centraba sus esfuerzos en que los estudiantes “supieran”, el modelo que era lineal, conductista y basada en objetivos, empero, para los países “en vías del desarrollo” (como se cataloga a Guatemala) aún es lo actual. Hoy, como por simple alienación o adopción de modelos extranjeros, en nuestra sociedad se exige una formación constructivista y significativa lo que obliga a revisar y cambiar los programas de estudio, los enfoques de las disciplinas que

se enseñan, a incluir nuevos campos disciplinarios (como tecnología o computación), así como a cambiar las metodologías de enseñanza.

Pese a que las competencias surgen del contexto globalizador, se reconoce que pasar de los saberes a ellas es relevante y que, como meta, es realmente importante no sólo porque en una democracia todos tienen derecho al conocimiento válido, sino también porque la mejor formación de todos los guatemaltecos es hoy el mejor pasaporte hacia una sociedad consciente, humana, propositiva, productiva e integrada socialmente.

Debido a que EFPEM tiene el compromiso de egresar profesionales de excelente calidad humanista y académica partiendo de un proceso activo e innovador acorde a las tendencias globales y en el marco de la reforma Educativa, es imprescindible que enfrente el reto de la formación docente por competencias que sea coherente, adecuada y capaz de responder a los desafíos educativos del presente y del futuro. Sin embargo, considerando que EFPEM forma profesores de varias especialidades y que proponer las competencias de todas y cada una de ellas representa un arduo trabajo, la presente investigación se limita a determinar las competencias específicas para la carrera del Profesorado en Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura, en busca de un mejor desempeño en la coyuntura y una más eficaz participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos.

Los Profesores de enseñanza media en la especialidad de Lengua y Literatura deben desarrollar las competencias específicas para desenvolverse con éxito en la vida diaria y enfrentar con eficiencia el futuro incierto que se espera a causa de las discusiones profundas que mantienen por hacer posible los procesos de innovación, mediante planes adecuados y actuaciones eficaces.

1.5 TIPO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos planteados, la investigación se determinó de tipo descriptiva analítica ya que presenta la evolución y las diferentes definiciones de “competencia”, los diferentes marcos de referencia sobre el tema, así como los beneficios del aprendizaje por competencias según la experiencia de otros países. Asimismo, presenta la percepción actual las competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje en la carrera de profesorado de enseñanza media en la especialidad de Lengua y Literatura, desde una perspectiva tanto de estudiantes como de los docentes del área. El análisis e interpretación de sus aportes sirvieron como punto de partida para plantear las competencias específicas a desarrollar durante la carrera, resultado final de este trabajo.

Se consideró una investigación de tipo descriptiva puesto que, como afirma Rodolfo Hernández Sampieri (2006) “su procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o generalmente, más variables y proporcionar su descripción”. Además, fue analítica porque a partir de la información recogida, de los implicados en el proceso educativo, se indagó en las competencias específicas pertinentes a desarrollar desde un enfoque constructivista, en los profesores de enseñanza media del área de Lengua y Literatura, durante su formación en la escuela.

1.6 VARIABLES

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Competencias específicas para el PEM en Lengua y Literatura	Es el conjunto de capacidades (conocimientos, habilidades, aptitudes y valores) que permiten a los individuos, realizarse e integrarse socialmente en contextos comunicativos educativos escolarizados, y enfrentar una sociedad "moderna" en todas las áreas.	Procesos que mediante su formación y desarrollo, hacen competentes a los futuros profesores de Lengua y Literatura.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Producción de mensajes y textos ✓ Comprensión e interpretación de mensajes y textos ✓ Transmisión de mensajes ✓ Interacción en un contexto comunicativo educativo 	<p>Revisión documental</p> <p>Fichaje</p> <p>Escala de Likert</p>	<p>Listas de cotejo</p> <p>Escalas de rango</p> <p>Fichas bibliográficas</p> <p>Series con preguntas abiertas</p>
Formación de profesores	Es el proceso por el cual se desarrollan capacidades docentes para la práctica de calidad orientada a la formación de competencias específicas.	Acciones mediante las cuales se va adquiriendo una formación en el campo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación del aprendizaje ✓ Organización del aprendizaje ✓ Dirección del aprendizaje ✓ Ejecución ✓ Evaluación del aprendizaje ✓ Enfoque curricular ✓ Perfil de egreso 	<p>Observación</p> <p>Revisión y análisis documental</p> <p>Grupos focales</p> <p>Fichaje</p>	<p>Ficha de observación</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Guía temática</p> <p>Fichas bibliográficas</p>

1.7 METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló con el método deductivo pues partió de lo general, es decir, de la revisión documental acerca de la evolución de las competencias a nivel internacional y nacional. Esta fase sirvió de base para el diseño de los instrumentos estadísticos (pauta para grupo focal y encuesta de escala tipo Likert) con los que se obtuvieron los insumos que permitieron la formulación de las competencias específicas a desarrollar durante la formación de los futuros docentes de Lengua y Literatura.

El método inductivo se utilizó desde el momento en que se inició con la revisión del currículo actual de la carrera en referencia, para indicar al final del proceso investigativo, las competencias específicas que podrían ser incluidas en un esfuerzo por contribuir con estrechar la brecha que existe entre la formación media, la formación superior y el ámbito laboral respecto de la formación por competencias y la calidad educativa.

Hernández Sampieri (2006), indica que recolectar datos implica tres actividades estrechamente vinculadas entre sí: 1) seleccionar un instrumento de medición de los disponibles para el estudio del comportamiento a desarrollar, uno que se adecue a los objetivos de la investigación. Una cuestión que resulta necesaria de observar es que este instrumento debe ser válido y confiable, de lo contrario, no se podría basar en los resultados; 2) aplicar ese instrumento de medición, es decir, obtener las observaciones y mediciones de las variables que son de interés de acuerdo con los objetivos de la investigación; y 3) preparar las mediciones obtenidas para el proceso de análisis.

Es oportuno aclarar que, para el presente estudio, se concibió que la medición es el proceso que permite vincular los conceptos abstractos con indicadores empíricos; en concreto, la vinculación del concepto de competencia – técnica, metodológica, social y personal – con la percepción de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnos que culminan su proceso de formación docente y cuerpo docente del área).

En tal sentido, como instrumentos más adecuados para recoger la información se consideraron: la encuesta tipo escala de Likert y grupos focales, mismos que permitieron obtener información de los principales actores del proceso de formación que se desarrolla en la EFPEM: profesores del área, y alumnos que están finalizando el proceso de formación docente en la carrera del PEM en la especialidad de Lengua y Literatura, para construir el producto final: las competencias específicas para el profesor y profesora de Lengua y Literatura.

El instrumento tipo encuesta presentó una estructura dividida en dos tres secciones: la primera que hacía una descripción de las características sociodemográficas del grupo estudiado; la segunda y tercera parte mostraron aseveraciones ordenadas conforme las variables establecidas al inicio de la investigación: competencias específicas para el profesor y profesora de lengua y literatura, y la formación docente.

Asimismo, el grupo focal se realizó a partir de una pauta de trabajo que procuró contener las dimensiones más relevantes sobre el tema.²³ La dinámica fue conducida en todo momento por un moderador, quien intentó que todas las dimensiones contenidas en la pauta fueran abordadas desde más de un punto de vista, sin que por ello dejara de tematizarse alguna dimensión nueva y directamente relacionada con las competencias y/o con el entorno educativo en un sentido más general. La sesión fue grabada y luego transcrita con el objeto de analizarla en términos de las variables determinadas para el estudio. Los hallazgos tienen que ver con ciertas “competencias específicas” y ciertos

aspectos a considerar en “la formación docente” que surgieron a la luz durante la actividad, y que aparecen fuertemente en el discurso y logran el consenso e interés de los participantes, siendo esto último el criterio básico para enfatizarlas en el análisis.

Los docentes fueron debidamente invitados a participar en el grupo, con base en las características descritas en el siguiente punto. El trabajo del grupo focal tuvo una duración entre una hora con cuarenta y cinco minutos a dos horas. El mismo se desarrolló en un ambiente de completa cordialidad y tranquilidad, propiciando con ello un rico intercambio de experiencias e ideas que sobrepasó, en algunos casos, los ítems sugeridos por la pauta.

1.8 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó considerando a la población estudiantil que conforma el último grado de la carrera de profesorado en Lengua y Literatura, y al cuerpo docente del área, quienes cumplieron con las siguientes características:

Estudiantes:

- Estar matriculados en el ciclo 2012, en el tercer año de la carrera de profesorado en enseñanza media en la especialidad de Lengua y Literatura.
- Son regulares de plan sabatino.
- No reportaron ser provenientes, recientemente, de otras unidades académicas.

Docentes:

- Están activos como profesores titulares, interinos o auxiliares de cátedra en el área de Lengua y Literatura.
- Planificaron, organizaron, dirigen, ejecutan y evalúan los aprendizajes de los profesores en formación de la carrera referida.

Capítulo II

Fundamentación teórica

“Una gran reforma es, al mismo tiempo, completamente realista y completamente utópica (...) En la historia, todo comienza con movimientos marginales, desviados, incomprendidos, casi siempre ridiculizados y, a veces, excomulgados. Pero esos movimientos, cuando consiguen enraizarse, propagarse, conectarse, se vuelven una verdadera fuerza moral, social y política. Debemos esperar que esa gran regeneración podrá desarrollarse y llevar a lo que sería MÁS Y MEJOR QUE UNA REVOLUCIÓN, UNA METAMORFOSIS”.

Edgar Morín

2.1 COMPETENCIAS: UN CONCEPTO QUE HA REVOLUCIONADO AL MUNDO

En la actualidad, el concepto “competencias” y su definición acaparan la atención del mundo. Quizás es porque se observa que se han posicionado rápidamente en el ámbito educativo y laboral. En el primero, vemos competencias en los planteamientos curriculares, en las expectativas de logros educativos y en los perfiles de egreso de las instituciones educativas. En el segundo, se observan competencias en los perfiles mínimos para distintos tipos de tareas, principalmente.

Por tratarse de un concepto relativamente “moderno”, hay curiosidad por su definición, características, evolución, la manera de cómo evaluarlas pero sobre todo, el cómo estimularlas y desarrollarlas en los individuos. Muchos autores las han definido y descrito de diferente manera con la mejor de las intenciones pero aun así, el término tiende a confundirse con otros, por ejemplo, con el término “objetivos” cuando éste no significa algo similar y menos igual.

Tobón, Sergio (2008), pese a la riqueza y diversidad de definiciones que han surgido, aporta una de las más completas e integrales cuando afirma que:

Las Competencias son *“procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”*.

En muchas de las definiciones que pudieran encontrarse, es posible notar que en general, dentro de la concepción, se enumeran varias características de las mismas. Sin embargo, no basta con definir las competencias como un conjunto de características de diversa índole, tenidas por un sujeto, sino que se transforman realmente en competencias en la medida que dichas características se expresan en acción en el sujeto, tal y como previamente estaba en términos potenciales. No obstante, para que las competencias salgan a flote, debe estimularse su desarrollo integral y congruente con las formas y contenidos. En otras palabras, las competencias son tales en la medida que existen en el sujeto las posibilidades previas sobre las cuales ellas se actualicen y fortalezcan.

También es posible observar que en varias definiciones teóricas no precisan el concepto simple de “competencias” sino que hacen referencia a un tipo de competencia específica (competencias clave, laborales, profesionales, etc.) lo que varía en algún grado la concepción de las mismas al mismo tiempo en que se potencializa la idea que brindara Álvarez, Aneas (2003): *“el concepto “Competencias” ha evolucionado de acuerdo a su uso”*.

En la actualidad, las competencias más destacadas teóricamente son:

- a) Las Competencias clave²⁴
- b) Las Competencias laborales
- c) Las Competencias profesionales

Por aparte, en medios electrónicos por internet, es frecuente encontrar otros tipos de competencias: generales, específicas, genéricas, comunicativas, lingüísticas, entre otras. No obstante, explorando un poco más algunos de esos documentos, fue interesante determinar que, a partir de la definición del concepto *per sé*, existen subdivisiones específicas para cada tipo de competencia.

Un ejemplo claro de lo anterior lo brinda la Comisión Europea²⁵ quien define las **competencias clave** y las divide en ocho tipos, las cuales son:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en la lengua extranjera
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias interpersonales y cívicas
7. El espíritu emprendedor
8. Expresión cultural

Respecto de las **competencias laborales**, conceptualmente se encuentran definiciones y tipologías como las siguientes:

Gensen Bunk (Bunk, 1994), sostiene que las competencias laborales son también llamadas competencias críticas y en inglés: *Core Competencies*, y las define como aquellas que posibilitan desarrollar un desempeño exitoso en diferentes contextos. Las divide en:

1. Competencia técnica
2. Competencia metodológica
3. Competencia social
4. Competencia participativa

Por aparte, Leonard Mertens (Mertens, 1996) establece que las competencias laborales se pueden dividir en:

1. Competencias genéricas
2. Competencias básicas
3. Competencias específicas

Asimismo, las **competencias profesionales** son definidas de acuerdo a las actividades y misiones que forman parte de un determinado puesto de trabajo. Prieto (1997) las clasifica en tres tipos:

1. Las competencias observables y medibles o competencias de índole objetiva
2. Las competencias percibidas y atribuidas, de índole subjetiva
3. Las competencias contrastables y certificables o de índole institucional

Pese a que los ámbitos en que se definen los diferentes tipos de competencias son claros, es perceptible que las diferentes teorías al respecto están determinadas por un enfoque metodológico. Esto quizás explique el por qué de las diferentes teorías encontradas acerca del tema, por lo tanto, es preciso dar un vistazo también a este otro factor que determina su espíritu.

Hasta ahora, se identifican tres tipos de enfoques que originan los diferentes tipos de competencias en referencia: **conductista, funcionalista y constructivista.**

Al analizar las competencias desde la perspectiva conductista, se observa que las mismas se definen atendiendo a los atributos y características de un perfil “estrella” para el desempeño efectivo del sujeto en las diferentes acciones o tareas que realice. En otras palabras, depende de la tarea a desempeñar, así se

definen las competencias a desarrollar. Este enfoque es el más atractivo en el ámbito laboral.

Desde el enfoque funcionalista, las competencias se determinan a partir de las diferentes relaciones existentes entre las habilidades, conocimientos y aptitudes de los sujetos y los resultados de su aplicación en el ámbito en que se desempeñen en función de obtener un resultado o la solución de un problema. Aquí se centra en el resultado que se espera lograr, no en cómo se hace. De acuerdo con CONOCER,²⁶ (1998), en este enfoque el concepto de función es más amplio que el de tarea.

El enfoque constructivista parte del análisis de las relaciones existentes entre los grupos y su entorno y entre la formación y la acción. Las competencias, desde esta perspectiva, toman como referencia tanto a las personas con sus posibilidades, objetivos e intereses como al entorno social, cultural, laboral, etc. con el que se relacionan en función de generar conjuntamente los procesos de aprendizaje y desarrollo humano.

A partir de este breve recorrido conceptual, se resume que el fenómeno de las competencias ha venido a revolucionar el mundo en todos sus ámbitos.

Siendo la Educación uno de los sistemas más importantes, el tema de las competencias no pasa desapercibido. Ya muchos países han promovido reformas educativas y laborales a partir de las competencias con la finalidad de fortalecer las áreas sociales y alcanzar mayores niveles de crecimiento, desarrollo y progreso. No obstante, es pertinente revisar cómo ha evolucionado este tema en esta área para entender y comprender los avances que han logrado y cómo se percibe la propuesta en los sistemas que apenas conciben un cambio de paradigma.

2.2 LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

Díaz Barriga Arceo, Frida y Rigo Lemini, Marco Antonio (2000), establecen que el enfoque por competencias en la educación apareció a fines de los años sesenta, relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria. Su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo”.

De acuerdo con esa afirmación, y analizando a simple vista los acontecimientos desde una perspectiva ideológica opuesta a la predominante en la actualidad, fueron los intereses de los grandes capitalistas lo que motivó el origen de las competencias. No obstante, siendo la formación de los sujetos la que determina el desempeño de los mismos en los ámbitos y tareas específicas que realizan, es fácil concluir que era de esperarse que el paradigma llegase a tocar las bases de la educación, puesto que es ese ámbito uno de los medios por los cuales el sistema forma la mano de obra calificada.

En contraposición con la verdadera naturaleza de las competencias, hay que reconocer que, así como pueden constituir un medio para lograr las ambiciones capitalistas y globalizadoras, así mismo pueden formar parte de la generación de seres pensantes (razonamiento lógico), propositivos, activos y con juicio crítico que promuevan el cambio de sistemas y marquen un nuevo rumbo en la evolución de la humanidad.

Empero, antes de crear más prejuicios sobre el tema, hay que explorar lo que en realidad las competencias han incidido en el campo de la educación. Previo a entrar en materia, es pertinente revisar brevemente la teoría del origen y evolución de las competencias:

En el año 1973, el Departamento de Estado norteamericano decidió realizar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal, pues era éste un problema de permanente preocupación. El estudio estuvo a cargo de David McClelland, profesor de Harvard muy reconocido en ese momento como un experto en motivación, y estuvo orientado a detectar las características presentes en las personas a seleccionar que garantizaran el éxito de su desempeño laboral. Se tomó como variable fundamental: el desempeño en el puesto de trabajo de un grupo de personas consideradas como excelentes, quienes después de un largo periodo de estudio, dieron como resultado que “...*hacerlo bien en el puesto de trabajo*” está más ligado a características propias de la persona y a sus competencias, que a aspectos como los conocimientos y habilidades, criterios ambos utilizados tradicionalmente como principales factores de selección, junto con otros como el perfil y la experiencia profesional (estos últimos relativamente creíbles y confiables).

En 1981, en Inglaterra, se empieza a aplicar técnicas de análisis como: “Crítica Incidente Technique” orientada a definir las habilidades básicas que debería tener el personal de las organizaciones para garantizar un desempeño eficiente, esto constituye un ejemplo más de que las competencias, si bien se creen un tema reciente, es un tema que ha venido manifestándose a través del tiempo.

Según las teorías anteriores, las competencias tienen su génesis entre los años 60 a los 80 a partir de la necesidad de satisfacer las demandas laborales. Si se revisa el estado situacional del mundo de cara en esa época del tiempo, se observa que el tema de las competencias se comienza a discutir justo en la época en que la globalización²⁷ se constituía como un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala. Es unos años más tarde que el tema cobra auge en el ámbito educativo y se impulsa en todos los ciclos y niveles como la antítesis al paradigma tradicional; dicho en otras palabras, como la esencia de las reformas educativas por lo que es interesante explorar también, como ya se mencionó, cómo evolucionó el término en esta área.

La Organización Internacional del Trabajo (Zúñiga, 1999), por ejemplo, al mismo tiempo que se encamina el mejoramiento en la calidad educativa en función de la formación integral de los ciudadanos en el marco de una evolución global y capitalista, empieza a fundamentar la necesidad de individuos competentes para la sociedad productiva por lo que comienza a verse obsoleta la idea de que el sistema de formación fuera únicamente equivalente a la de una Institución, generalmente pública. Hoy en día, la tarea clave de los países de la región iberoamericana, consiste en desarrollar sistemas nacionales de formación y desarrollo de recursos humanos que permitan la articulación coherente y eficaz de los diversos recursos disponibles: instituciones de formación, ministerios de trabajo, organizaciones de empleadores, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil, entre otras.

Según registros, esa realidad consolidó la promoción del diseño de guías curriculares de formación por competencias para los sistemas nacionales educativos así como también para las entidades encargadas de formar recursos humanos obedeciendo así a estándares internacionales y perfiles profesionales cada vez más exigentes, e hizo que comenzara a surgir con mayor intensidad la necesidad de establecer puentes entre la educación y la capacitación. Estos dos conceptos tienden a presentar límites cada vez más difusos en función de la nueva realidad del mundo del trabajo.

Como un análisis, José Ramón Jiménez Benítez (Jiménez, 2006), sobre el origen de las competencias en educación concluye:

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

En su afirmación, Jiménez expresa que la educación es objeto de análisis por los expertos quienes preocupados observaron que, en su campo, la noción de competencia toma una vertiente distinta: **el hecho de pasar el concepto del ámbito laboral al aspecto cognoscitivo implica promover la vinculación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en función de la formación integral.** Hasta ahora, el paradigma tradicional se limita a generar programas educativos enfocados únicamente al desarrollo de los conocimientos descuidando las otras áreas del saber.

En ese sentido más complejo, tras varios análisis en diversos ámbitos sociales, que se han desarrollado reformas que impulsan la transformación tanto del modelo educativo como del perfil de los egresados de los sistemas educativos nacionales.

Un ejemplo de ello es Colombia. Desde el 2003, es un país que ha venido realizando foros educativos entre los cuales han trabajado el tema de competencias: 2003-Competencias Matemáticas y del Lenguaje; 2004-Competencias Ciudadanas; 2005- Competencias Científicas; 2006-Competencias Matemáticas, con la finalidad de brindar aportes sustantivos sobre el tema. De dichas actividades, el Foro educativo de 2004: Competencias Ciudadanas, tuvo como principal tema de análisis y discusión la construcción y formación de ciudadanía desde el sistema educativo, y se abordó la noción de competencia ciudadana dentro de la Revolución Educativa. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), uno de los ejes en los que se establecieron las dinámicas fue el de considerar que para que exista ciudadanía, se necesita que los ciudadanos sean personas que tengan ciertas competencias que otorguen conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hagan posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.²⁸

En ese mismo foro, Helen Haste²⁹ de la Universidad de Bath, dictó la conferencia “Cómo crear un ciudadano; competencias y educación ciudadana”, en donde cuestionó:

“¿Qué es lo que hay que tener en cuenta, entonces, para llegar a ser un ciudadano competente? Me gustaría resaltar tres, y después ir más en detalle. En primer lugar, hay que mirar al ciudadano dentro de un contexto, del contexto cultural. No podemos extraer uno de Colombia y otro de Nueva York, o de Sydney (Australia), y hacerles preguntas abstractas sobre democracia. Y cuando les preguntemos cómo es el funcionamiento de la democracia de su país, los tenemos que entender dentro de su contexto, el de los valores que son importantes para ellos; por eso debemos entender que para llegar a ser ciudadanos, debemos tener el contexto cultural. Lo segundo que ha aparecido mucho últimamente, es entender nuestra propia identidad; quiénes somos en el contexto del país, qué podemos hacer dentro de ese contexto. Y en tercer lugar, un buen ciudadano debe ser eficaz o efectivo en la búsqueda de valores y metas, no solamente en el terreno político estrecho sino en general, ampliamente.”

En analogías como la anterior, es fácil darse cuenta de la relevancia que las competencias han adquirido en todos los ámbitos de desarrollo social y humano. Es por ello que en la región ya existen experiencias de normalización, formación y certificación de competencias en el campo de la formación profesional, fundamentalmente en el sector privado. Algunos países que ya contemplan esta política son Venezuela, Chile, Brasil, Uruguay, México, entre otros.

Debido a que el tema de formar individuos competentes para el trabajo recae en el análisis del modelo educativo, éste ha sido un tema de debate para las naciones industrializadas. Básicamente, su preocupación se ha centrado en la necesidad de mejorar la relación de la educación con el sector productivo, una relación caracterizada por supuesto, por la intención de impulsar una adecuada formación de la mano de obra.

A partir de dicha intención, se consolidaron las competencias profesionales. Éstas tuvieron un impulso notable a partir de las experiencias generadas en países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido, al grado que

naciones latinoamericanas como México, Colombia, Chile y Argentina, entre otros, se abrieron a este nuevo enfoque constituyendo así, un punto de encuentro entre formación y empleo.

La literatura producida sobre esta sinergia se ha centrado en la reseña de experiencias nacionales (Beltrán 2000; Hanson 2000, Kobinger 2000, y otros), en la construcción de marcos prescriptivos (Fletcher 2000, Saluda 2000, entre otros) y, en pocos casos, se ha intentado avanzar conceptualmente sobre la formación por competencias (Instituto Salvadoreño de Formación profesional – INSAFORP- 2001, CIDEDEC 2004 y Ruiz 2005). Con todo esto surge entonces, la necesidad de tratar la formación profesional desde el enfoque de las competencias.

De nuevo, es pertinente enfatizar que la formación profesional con base en competencias presenta una dualidad: por una parte se habla de elaboración de programas de formación que tienen a la competencia como elemento central, mientras que por otra se habla de un proceso instruccional que sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y que tiene como elemento central la habilidad de aprender a aprender. En el primer caso se puede hablar del enfoque por competencias como un modelo curricular, mientras que en el segundo caso se le puede identificar como un modelo instruccional centrado en el aprendizaje.

El 30 de diciembre de 2006, el Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) publicó una serie de competencias básicas recomendadas por el Parlamento Europeo.³⁰ La misma define ocho (8) competencias clave y describe los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una de ellas. Asimismo, dichas competencias ofrecen un marco de referencia que pretende apoyar los esfuerzos nacionales y europeos para alcanzar los objetivos que se han marcado. Este marco se dirige particularmente a los responsables políticos, los profesionales de la educación, los empresarios y los estudiantes.

En resumen, Jiménez y otros expertos, al igual que la UNESCO, la Comisión Europea, la OCDE y otras organizaciones más, constituyen la evidencia de que ha existido la preocupación e interés por satisfacer la necesidad de que la educación responda adecuadamente ante los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento, ya que al ser tema de procesos de análisis y elaboración de propuestas, se demuestra que ha sido un tema prioritario a resolver y, en consecuencia, se han obtenido las bases conceptuales que fundamentan las reformas educativas que muchos países han impulsado para enfrentar los cambios de la economía global y las severas transformaciones en los sistemas productivos que han gestado la nueva configuración del mercado laboral. Además se registra que tras la globalización se instituye la competitividad internacional y global, lo que obliga, a su vez, a una adaptación permanente a los procesos de cambio y a las nuevas formas de enseñanza característicos de la actualidad.

2.2.1 LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Respecto de la formación por competencias en la secundaria, en América Latina hay indicios que se han seguido históricamente algunas de las tendencias identificadas en los países europeos. Es así que la década de los 90 estuvo marcada por diversas reformas en la educación secundaria.

Inés Dussel³¹ (Dussel, 2004), afirma que la gran mayoría de las transformaciones buscaron mejorar la calidad educativa y dotar de mayor equidad a la prestación educativa. Estos objetivos, en el plano curricular, se tradujeron en un énfasis en la escolaridad secundaria; por un lado, debido a que la primaria en su primer ciclo se había universalizado, y por otro lado, debido a que la escuela media continuaba reproduciendo un currículum humanista tradicional que resultaba obsoleto y poco adecuado a los nuevos requerimientos de la ciudadanía y la economía de la época. Las reformas resultaron

ambiciosas. Pretendieron refundar y modernizar los sistemas educativos de cara al siglo XXI.

Dussel (2004) hace un estudio comparado de las reformas de la enseñanza secundaria en Argentina, Chile y Uruguay y concluye que de las tres, es la reforma chilena la que aparece como la más ordenada y consistente, en gran medida debido a que el equipo político-pedagógico tuvo continuidad durante los últimos diez años. También es de las más prescriptivas; la reforma incluye no sólo un marco curricular común para todo el país sino la redefinición de planes y programas.

En el caso uruguayo, la reforma de la Educación Secundaria de los 90, resultó el ejemplo más cercano a la experiencia chilena. No obstante, la transformación del curriculum no fue ni dramática ni total. Se reorganizó la estructura curricular en áreas, se incorporó tecnología y se previeron horas para la planificación institucional y pedagógica. También se propuso un espacio adolescente (espacio curricular abierto y diagramado en forma de taller) para incorporar la temática juvenil al currículum.

El caso de Argentina (Dussel, 2004), es el único en que define una reforma general de su estructura organizativa y un cambio de la organización por niveles. Esto determina la transformación radical de la enseñanza secundaria en educación de los jóvenes y hace que la misma no se dé en un sólo nivel. El marco curricular argentino constituye un marco flexible y poco prescriptivo, constituido y conformado por una lista de contenidos mínimos comunes que se organizan en tres áreas: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por último, se prevén tres niveles de especificación curricular: el nivel nacional, el nivel provincial y el del establecimiento educativo.

Cuando se buscan ejemplos de reformas a nivel de incorporación de nuevos contenidos, Chile y Argentina son países que revelan un marcado y creciente

interés en aquellos contenidos que se relacionan con la formación en valores éticos y morales, así como en la formación ciudadana. Además, los tres buscan incorporar las tendencias internacionales de incluir en el currículum de secundaria, la instrucción y enseñanza de informática, tecnología e inglés, conocimientos y saberes que resultan necesarios para la formación de ciudadanos competitivos en tiempos de mundialización. Otra innovación que presentan es la inclusión de espacios curriculares abiertos que dependiendo del país adquiere diferentes nombres y características. Además, las reformas han impulsado el apareamiento de la planificación institucional o de promoción de la vida juvenil (en Uruguay) o de orientación y de tutoría en la enseñanza polimodal (en Argentina), entre otros.

Al parecer, las reformas de Argentina, Chile y Uruguay plantean una perspectiva más transdisciplinaria, holística e integradora que los modelos anteriores, a la hora de organizar el conocimiento y el currículum. Pero lamentablemente no siempre alcanzan lo que se proponen. Y este es el caso de los otros países latinoamericanos donde hay gran distancia entre el discurso sobre los cambios en Educación Secundaria y las realidades nacionales. La distancia entre discursos, reformas y evidencia es demasiado grande. Pese a los indudables avances y de la mayor presencia de jóvenes en los centros de secundaria, según la OEI (2004) existen aún graves carencias que se traducen en excesiva repetición escolar, retrasos académicos, falta de motivación para el estudio y deserción escolar de un porcentaje significativo de jóvenes.

Hay que destacar que las causas de esas carencias son múltiples y apuntan al entorno social y cultural de los jóvenes. También hay factores que se vinculan directamente con la oferta de educación secundaria y en particular con el mantenimiento de un currículum tradicional, en el que la norma es el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida (contextualización), la ausencia de los elementos básicos de la cultura juvenil (música, computadores, redes de información, deporte, etc.) entre los contenidos

del aprendizaje y la percepción, en suma, de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido.

De acuerdo con lo expresado por la OEI, el diseño de un nuevo currículo en el que se integre la vida de los jóvenes y que dé también sentido a sus actividades y aspiraciones sería un elemento importante para lograr que un mayor número de jóvenes con alto riesgo de abandono se mantengan en las aulas durante más tiempo.

Según la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2008), en el año 2005 sólo la mitad de los jóvenes de 20 años terminó, en América Latina, el ciclo diversificado, sin embargo, no hay que olvidar que existen grandes heterogeneidades entre países. Mientras algunos no llegaron al 20% (Guatemala y Honduras) y una gran cantidad se ubicó alrededor del promedio del 50%, el país con mejores logros (Chile) logró garantizar que 3 de cada 4 jóvenes de 20 años terminaran sus estudios medios.³²

Carnoy Martin y Claudio Moura Castro (2000) denotan que la estructura de la educación secundaria se ha modificado con lentitud y no ha podido resolver las ambigüedades entre las tendencias orientadas hacia una formación comprensiva, general y común para todos los estudiantes que los capacite como futuros ciudadanos, las orientadas a una preparación básica sólida y pertinente para una carrera profesional, y las que preconizan su orientación técnica y vocacional.

Además, y según De Moura (Castro, 2009), la Educación Secundaria requiere importantes transformaciones para dotar a los estudiantes de una sólida cultura en Ciencias y en Humanidades; para enseñar a leer y escribir en más de un lenguaje; para transmitir valores y para forjar espíritu de ciudadanía y de identidad cultural.

En síntesis, esta realidad es la que ha determinado las tendencias seguidas por la formación de profesores en Europa y en América Latina, sin embargo aún queda mucho por hacer. No obstante, puede afirmarse que, aunque la educación secundaria tiene un papel estratégico en la sociedad, aún queda mucho por hacer en materia de cobertura y de calidad educativa. La educación media en América Latina está en una situación de ambigüedad y depende mucho del debate en los otros niveles del sistema educativo, empero, aún se observa que ella ha sido desatendida pese al crecimiento sostenido que ha experimentado en las últimas décadas.

2.2.2 LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Frente a la actual demanda del contexto nacional e internacional, de formar recursos humanos preparados para enfrentar nuevas necesidades y mejorar la producción, los modelos vigentes de formación profesional y los sistemas tradicionales de enseñanza se han ido haciendo obsoletos ya que limitan los procesos de formación a un simple espacio de adquisición cognoscitiva y socioafectiva fuera de la realidad.

La década de los noventa, se caracteriza por el “boom” pedagógico, es decir, por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas. En gran medida, los proyectos se enmarcan en políticas educativas que surgen en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura³³ (UNESCO, 1998), señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

Es por ello que, con la implementación de las reformas curriculares, el término “innovación” fue asociado con el diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y con la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas en la enseñanza con la finalidad de atender a las demandas que debía afrontar la educación en una sociedad globalizada. Desde esta perspectiva de innovación curricular, se explica el surgimiento la educación basada en competencias.

Frida Díaz (Barriga, 2005),³⁴ explica que el modelo de educación por competencias, al igual que el currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, análisis institucional, prioriza las ideas de eficiencia, calidad y competitividad y se encuentra asociado con modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional y a la búsqueda de la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades y países. Asimismo, sostiene que el paradigma de la educación por competencias es inherente a un paradigma de certificación y evaluación, esto último es vital para lograr el desarrollo de las competencias en los individuos, según su propia naturaleza e intencionalidad. Asimismo, también mencionan un aspecto importante, la homologación, un objetivo quizás difícil de lograr puesto que cada sociedad tiene sus particularidades, no obstante, ya se cuenta con los diversos esfuerzos realizados por los organismos internacionales y multilaterales, quienes ya nos han proporcionado las aristas generales en el

tema de acuerdo a varios enfoques, siendo el Proyecto Tuning, un ejemplo de ello.

Por sí solo, asegura que las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran a mediados de la década de los noventa en expresiones tales como formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, presentándose como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior.

Ramírez, Marissa y Rocha, Marisela (2006) señalan que desde que se empezó en diversos países a ofrecerse las primeras propuestas del enfoque educativo por competencias, se han marcado dos rumbos diferentes en la concepción desde la cual se orientan las competencias a desarrollar.

Por una parte, la teoría conductista ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias; argumenta que se puede observar y demostrar, a lo largo de un proceso formativo, el grado en que se han logrado las competencias. Por lo que desde esta concepción, se recomienda distinguir cuáles serán las evidencias que los estudiantes mostrarán o entregarán a lo largo de un proceso educativo.

Por otra parte, el enfoque constructivista ofrece a la educación por competencias, elementos que ponen en el centro del acto educativo, el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo. Desde este parámetro, esta modalidad de educación extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora (realidad), y también a lo que tal vez necesiten para poder

potenciar su vida futura (calidad de vida). Así se plantean contenidos que tienen significado integral para la vida.

En el desarrollo de la educación basada en competencias a nivel superior, según el registro de experiencias, se reconoce que en su aplicación por diversos países, algunos se han inclinado a tomar más elementos de la teoría conductista y otros del enfoque constructivista. Es decir que se ha propiciado el amalgamamiento de los dos enfoques para lograr una mayor integralidad del desarrollo de las competencias. Como todo lo que hasta ahora hemos sabido los docentes: los modelos, métodos, entre otros, no se ejecutan o desarrollan de manera aislada, sino que pueden combinarse, así también pues, los enfoques en referencia pueden funcionar más efectivamente si se encuentran sinergias para un único propósito.

Por aparte, Gómez, Amalia (Gómez, 1997), identifica que los diversos modelos de educación basados en competencias se han fundamentado en tres corrientes:

- la competencia como conjunto de tareas que utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán,
- la competencia como conjunto de atributos, la cual define el conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias y
- el concepto integrado u holístico de la competencia

Frida Díaz (Barriga, 2005), por su lado afirma que la educación por competencias a nivel superior es un modelo para el desarrollo del currículo y la enseñanza que representa una tendencia educativa importante a nivel internacional, principalmente para la Comunidad Europea y anglosajona, para América Latina y México.

Pese a que es un hecho que el sistema educativo de Guatemala en general, ya comenzó a implementar una Reforma Educativa y ésta se encuentra en un intento por consolidarse como política pública, también hay que reconocer que es una limitante que dicha reforma apenas se esté implementando en el nivel preprimario, primario y medio, y que aún no sea real en el nivel superior como ya lo es en otros países como por ejemplo: Argentina, Chile, Colombia, México, entre otros, donde la reforma en ese sentido ya es una realidad.

Pensar ahora en promover la educación superior por competencias, no sólo es un reto que urge que enfrenten países como Guatemala, sino que también es una necesidad que debe apuntar a posicionar a las sociedades a la vanguardia de la formación y educación, en función del desarrollo y progreso como nación. No cabe duda que las experiencias registradas ya de los países en referencia pueden ser el punto de partida para el efecto.

2.2.3 EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Weiner (Salganik, D. S. Rychen y L.S., 2004), determina que al hablar de competencias en el ámbito de la educación, implica hacerlo desde dos vertientes: la primera, desde la perspectiva de las competencias a desarrollar durante el proceso de formación de los alumnos, y la segunda, desde la perspectiva de las competencias docentes, como prerrequisitos necesarios accesibles a un individuo o un grupo para responder de manera satisfactoria a exigencias complejas.

En el presente estudio, ya se ha abarcado el tema desde la primera perspectiva en apartados anteriores. Empero, como un referente corto, se brindan otros argumentos importantes puesto que el tema, desde la segunda perspectiva, no puede estudiarse como un punto aislado o aparte en el entendido que la formación de un alumno competente depende en cierto sentido, de lo

competente que resulten los docentes que intervienen en su proceso de formación.

Es partiendo de esa afirmación que se retoma un marco de referencia fundamental acerca del tema, mismo que también se tomó como base para la implementación de las competencias en la reforma educativa en Guatemala: la Declaración de la Conferencia de Educación para Todos,³⁵ pronunciada en 1990. La misma habla de la:

...“satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, entendiéndose que abarcan: “tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo” (art. 1.1).

Por aparte, es pertinente mencionar el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que en 1997 lanzaron los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español). El objetivo de este programa hasta la fecha es monitorear por medio de evaluaciones cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad. Dichas evaluaciones comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. Poco a poco, la evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias.

A partir del lanzamiento de dicho programa, se comienza a hablar de Competencias Clave. Según Rychen y Salganik (2006), éstas surgen del Proyecto DeSeCo que fue auspiciado por la OCDE, y el cual consideró la conceptualización más potente sobre las competencias, constituyendo una buena base para establecer un enfoque coherente sobre el tema. Además, se resalta que DeSeCo abogó por un modelo holístico de competencia que integra y relaciona las demandas, los prerrequisitos cognitivos y no cognitivos y el contexto, en un complejo sistema de acción así como también apostó por una conceptualización científicamente plausible y pragmáticamente relevante. Es así como una competencia la definió como *“la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos”*.

Como un aspecto importante, hay que hacer notar que en dicho proyecto, la definición de “competencia” no hace referencia sólo a los conocimientos o al saber hacer, sino que implica también la capacidad para responder a demandas complejas y a poder movilizar recursos psicosociales en una situación. Tanto la capacidad como la acción efectiva implican la movilización de conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognitivos, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Es en la conjugación de todos estos factores que se observa la integralidad que encierran las competencias.

Es a partir del anterior argumento que puede decirse entonces que si de formación de ciudadanos integrales y competentes se trata, se habla de competencias para la vida, mientras que si se habla de profesionales competentes en sus ocupaciones, se trata de competencias clave las que hay que desarrollar durante la formación de dichos profesionales a nivel superior.

Específicamente, respecto de la formación por competencias de los profesores de enseñanza media, es pertinente decir que es uno de los temas que actualmente se discute en bastedad, tanto en países europeos como en países latinoamericanos.

En estos últimos, históricamente la prioridad ha estado en la formación de profesores de enseñanza primaria y en la educación universitaria. Se ha subestimado a la formación de docentes de educación secundaria y su papel central para promover el desarrollo y elevar la calidad educativa y por ende, de vida de los ciudadanos.

A partir de esa realidad, y según los esfuerzos que se realizan en esta línea, se observa una estrecha relación entre la formación de los estudiantes con la formación de profesores que si bien es cierto que ha ganado en América latina un lugar en el discurso educativo, desafortunadamente no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas, sustantivas y significativas.

Actualmente, de acuerdo a los intereses de las actuales generaciones, se observa un abismo entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes y las competencias con que cuentan los profesores de enseñanza media tras su paso por las universidades y los institutos de formación docente.

Por ello, la catedrática Denise Vaillant³⁶ (2009) planteó que es necesario entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado.

Como puede verse, Vaillant opina que la solución no está solamente en impulsar adecuadas competencias y capacidades en los profesores sino que se trata de una temática mucho más compleja que se relaciona con los cambios en las

culturas juveniles y con la articulación con otras políticas docentes, sobre todo cuando se observa que en América Latina el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los docentes de enseñanza secundaria es impresionante.

Con base en lo anterior, es un hecho entonces que el perfil profesional del profesor y la práctica docente está cambiando paulatinamente para dar paso a otro perfil coherente con las innovaciones en el campo. Por el momento, es un tema actual la formación por competencias de profesores y profesoras para intentar dar respuesta a las múltiples demandas que se presentan cada día en un mundo cada vez más diverso e interconectado que produce continuamente mayor información entre otros factores gracias al desarrollo global, por lo que ya algunos países se han atrevido a enfrentar el reto de la innovación educativa en cuanto a la formación por competencias de sus profesores y profesoras. A continuación, se refieren algunos ejemplos:

En Argentina, en agosto de 2002, el Ministerio de Cultura y Educación difundió el documento “La profesión docente en América latina y las competencias profesionales en la formación de docentes” (Reynoso de Zelaya, 2002) donde analizan las dimensiones que permiten inferir el logro de las competencias profesionales de la formación docente. Este documento sirvió de referencia en el V Congreso panamericano de educación física, deporte y recreación para la mujer, realizado en Quito, Ecuador, en el 2004. En dicho documento, se registra que las competencias propuestas por el ministerio se articulan alrededor de siete (7) ejes y analizarlas requiere de dos condiciones: la práctica reflexiva y la implicación crítica. La primera supone la capacidad de innovar, de negociar y regular las acciones docentes, en la medida que implica la reflexión sobre la experiencia que favorece la construcción de nuevos saberes; y la segunda, supone el compromiso de los docentes en el debate sobre el sentido político de la educación tanto en los niveles de gestión central, intermedio y local, como en las comunidades en relación con los fines de la educación, la democratización

de la cultura y la gestión del sistema educativo en todas sus dimensiones. Además, concluye diciendo que, pese a que las reformas educativas que se desarrollan en la región abordan el enfoque de la educación por competencias, aún no se han hecho avances significativos en lo conceptual y metodológico para la utilización de competencias, lo que amerita trabajar en ese sentido, fundamentalmente en la formación de los profesionales de la educación.

En México, la Subsecretaría de Educación Media Superior –SEMS- (2008) han promovido la Reforma Integral de la Educación Media Superior.³⁷ En ella se parte de la definición de un conjunto de competencias del docente y de las que se espera que el estudiante desarrolle a lo largo de sus estudios. En esta propuesta se tiene la expectativa de que el trabajo de los profesores contribuya a que el estudiantado adquiriera las competencias genéricas expresadas en el perfil de egreso de ese nivel escolar. El perfil docente, constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes, se pone en juego con la intención de generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez, desplieguen las competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso.

En Colombia, el Ministerio de Educación (2002), ha venido desarrollando desde hace algunos años en la educación primaria y secundaria una formación por competencias³⁸ en respuesta a un proceso de flexibilización y como modelo para la educación superior. En dicho proceso de transformación se planteó la necesidad de gestar modificaciones en los procesos académicos entre ellos la formación basada en destrezas, habilidades y desempeños frente a una formación centrada en competencias. Como consecuencia de esto, las universidades formularon varios programas educativos basados en competencias. Después de cuatro años de haber implementado este modelo de educación, y luego de un análisis y revisión en especial de la práctica educativa, se establece que en el modelo de educación por competencias el profesor se convierte en facilitador del aprendizaje y el alumno en constructor de su propio

conocimiento a partir de su propia voluntad, buscando que el estudiante tenga como base aprender a aprender siendo autónomo, constructor de conocimiento y aprendizaje. Para la formación docente, la educación por competencias facilita la promoción de diversos contextos de aprendizaje, teniendo en cuenta que el hacer debe fundamentarse en el conocimiento y en el actuar coherente.

Chile es el único país de Latinoamérica que cuenta con una política para la Formación Docente. Ésta está contenida en el “Compromiso por la calidad de la formación inicial docente en Chile” (autoridades, 2005), suscrito en Santiago de Chile el 7 de Octubre de 2005 por representantes de las universidades del Consejo de Rectores, de universidades privadas e institutos profesionales que imparten carreras de Pedagogía, por el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, y tiene por objeto manifestar públicamente la voluntad de enfrentar en conjunto los desafíos de mejorar la formación docente en Chile, en tanto son instituciones responsables de la formación y desarrollo profesional de los profesores que requiere el siglo XXI. Dicho compromiso está abierto a otros actores del sistema educacional y debe ser considerado un ejemplo que debiera seguirse o contemplarse como un desafío, como parte de nuestra responsabilidad.

En ese mismo sentido, Europa también realiza un esfuerzo porque sus profesores cumplan con un mejor papel docente. Sin embargo, pensar en formar nuevas generaciones de profesores con un enfoque por competencias, no exime que se deje en el abandono o se ignoren a las generaciones de profesores con experiencia docente. Otros países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido, además de los mencionados a nivel de Latinoamérica, incluyendo Guatemala, El Salvador,³⁹ ya se han abierto a este nuevo enfoque que constituye un punto de encuentro entre formación y empleo, no obstante, quizá debido a una relativa reciente iniciación del proceso, se hace difícil encontrar literatura al respecto.

Por aparte, considerando que la gran mayoría de los docentes antes de serlo, estudiaron una carrera profesional, luego quizás realizaron estudios de postgrado, maestrías y algunos doctorados, y quizá sean expertos en sus áreas, necesitan estar atentos a lo que acontece en su campo sobre todo cuando hoy se ven sometidos a los sistemas innovadores, desafiantes y complejos.

Según Zabalza (2007), de esa idea se origina el que se hable tanto de la profesionalización de la docencia, la actualización docente y de la acreditación como formadores, buscando replantear esta actividad no sólo en cuestiones académicas y disciplinarias, sino basándose en el desarrollo del enfoque de las competencias docentes para retomar la docencia como una actividad profesional. Tanto la teoría como la práctica son necesarias y se propone un circuito de Práctica-Teoría-Práctica, donde la práctica genera teorías sobre la actividad docente y la teoría da la oportunidad de hacer una práctica docente mejor cimentada.

Debido a que las reformas educativas son importantes para alcanzar los estándares de competencia docente y plantean un cambio significativo en los roles del docente y también del estudiante, resulta fundamental, contribuir a la profesionalización y actualización docente.

En ese sentido, ya varios países han comenzado a accionar al respecto. En Europa por ejemplo, todo proceso formativo destinado a la formación de profesionales bajo el enfoque por competencias tiene explícitamente presente la idea de algo que llaman: *lifelong learning*,⁴⁰ esto es, la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente como una responsabilidad propia del profesor para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional docente.

Como es de suponerse, la formación por competencias de los docentes implica una novedad conceptual y terminológica que afecta a los currículos oficiales y que afecta también la misma formación del profesorado.

Como ha sucedido tantas veces en la historia de la educación, periódicamente se producen movimientos que inciden dentro del terreno educativo: los avances o novedades que se han producido o están produciéndose en otros ámbitos como el terreno político, cultural, social, psicológico, etc. Así pues, ha sucedido con los “objetivos”, con la “programación”, con los contenidos “procedimentales”, o con los “temas transversales”, por aludir sólo a algunas modas terminológicas de aparición no muy lejana del contexto guatemalteco. Tales novedades no suelen ser gratis sino que obedecen a razones que son importantes conocer para comprender tanto su sentido como las implicaciones que se derivan de su uso. Este es el caso de las “competencias”: un término que está de moda en todos los niveles educativos a nivel nacional e internacional, y cuya implantación tiene razones que lo justifican e implicaciones importantes.

Bravslavsky (2002), en sus escritos menciona algo importante: la reinención de la profesión considerando que la sola demanda de profesionalización no era suficiente para transformar a fondo la actividad docente. Ella afirma que habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Éste es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes, porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados.

Según la tesis de Milagros Sal y Rosas Maguiña (2010), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos,⁴¹ la reinención de la profesión constituye una acción de largo aliento y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido de manera persistente a lo largo del tiempo, ni en Latinoamérica, ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional,

supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar, mismas a las que los profesores están comprometidos por el simple hecho de ser los principales actores del desarrollo de la calidad formativa y educativa, y de las cuales no debe temer pues se prevén como los medios para fortalecer sus capacidades docentes más que para la evaluación de su desempeño laboral.

Con base en lo dicho por Sal y Maguiña, está claro que favorecer el desarrollo de las competencias en los profesores no se puede lograr a través de una práctica docente tradicional, por lo que se hace necesario que los formadores de docentes realicen algunos cambios en sus procesos de enseñanza. Es decir, que los profesores siempre deben estar en constante cambio y evolución a través de procesos de actualización o formación continua.

Se hace necesario realizar un profundo análisis y discusión sobre la Educación Secundaria y la formación de profesores aprovechando que hay investigaciones acerca de temas puntuales. Los resultados de dichas investigaciones debieran constituir insumos para la formulación de nuevas propuestas y líneas de acción determinadas que contribuyan a la innovación de la educación. Quizá muchas veces no hay capacidad de propuesta sobre estos temas porque se tiene la falsa percepción que se debe comenzar “de cero” puesto que, muchas veces, las investigaciones quedan relegadas a un estante sin que trasciendan e incidan en el rumbo de la transformación como parte de una línea basal.

Al decir de Schwartzman (1995): “la secundaria necesita una reflexión integral desde las Ciencias Sociales, la Psicología, la Filosofía, la Economía y no sólo desde lo educativo”.

Lo que Schwartzman expresa en su afirmación anterior, es que hay que entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional enfatizando en la necesidad de desarrollar en los docentes de Educación

Secundaria una serie de competencias básicas, transversales y metodológicas, como por ejemplo: la capacidad de trabajar en equipo y saber aprender.

Si se combina la sólida formación general del profesor con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado, se tendría como resultado una generación de profesores con la garantía de tener un buen desempeño.

Según Vaillant (2004), en los países europeos, desde comienzos de los años 80, la formación del profesorado constituye uno de los aspectos clave de las políticas educativas. Entre otras reformas, se constata la expansión del modelo universitario de formación inicial y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y evaluar la preparación del profesorado. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente.

A mediados de los 90, el Proyecto Piloto SIGMA y la conferencia sobre el tema (junio 1995) señalaban que era necesario introducir innovaciones profundas en la formación docente europea, atendiendo particularmente a las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar las tareas docentes profesionales con competencia, reflexión y con base en el conocimiento teórico.

De acuerdo con Darling-Hammond (2000), los cambios en la formación de profesores no sólo se plantearon en Europa sino que los Estados Unidos también experimentaron un proceso de transformación a partir de fuertes cuestionamientos en la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y en la división entre la formación en la universidad y la capacitación en los centros educativos.

En la mayoría de las regiones del mundo la duración de la formación inicial de los profesores ha tendido a prolongarse y oscila desde un mínimo de tres (3) a

un máximo de ocho (8) años. Simultáneamente, se registra una tendencia a la incorporación de un tronco común para la formación de Magisterio y Profesorado aunque en muchos países se exigen más años de estudio para enseñar en el segundo ciclo de la enseñanza media.

Esta tendencia mundial, según Vaillant (2005) se visualiza también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente y en algunos países el surgimiento de algunas áreas de preparación en común para maestros y profesores. No obstante, Vaillant (2007) también refiere que, lamentablemente, son pocos los casos en América Latina en los que el pasaje de la formación de profesores a la universidad se ha acompañado de reformas sustantivas que den respuesta a problemas, por ello existe un “abismo” o “divorcio” entre teoría y práctica, la fragmentación del currículum, la falta de conexión entre las enseñanzas de una materia específica y su pedagogía y la relación compleja entre los centros de formación docente y los establecimientos de Educación Secundaria.

Si se analizan las circunstancias anteriores con la realidad de la región, puede verse que la situación en América Latina se torna aún más compleja cuando se analizan los datos referentes a profesores de Educación Secundaria porque en muchos países no hay el número suficiente de docentes titulados. Es decir que, muchas veces lo que hay es un profesorado incorporado a la docencia y reclutado fundamentalmente como reacción al crecimiento de la matrícula del nivel en relación a las décadas anteriores. De todos modos, aunque sí hayan las cantidades necesarias de profesores preparados para el nivel medio, no hay que olvidar que el tema presupuestario incide en los sistemas educativos y, por lo tanto, nunca va a haber la cantidad ideal de profesores ejerciendo en el campo educativo.

Datos disponibles por parte de GTD-PREAL (2004) indican que sólo Chile presenta cifras alentadoras: 93% de los profesores del primer nivel secundario (ciclo básico) han sido preparados para ejercer la docencia, mientras que el resto de países presenta proporciones de docentes con formación específica significativamente inferiores. En algunos casos, la meta de la universalización está más cerca (Bolivia, Brasil, Ecuador, Panamá, Perú), mientras que en otros parece más lejana y difícil de concretar en el mediano plazo (Nicaragua).

Vaillant (2005) también afirma que los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo: en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea: ingenieros enseñando matemáticas, psicólogos enseñando técnicas de investigación, entre otros.

Para responder a los problemas históricos y recurrentes que ha tenido la formación de profesores en Latinoamérica, Vaillant expresa que se han desarrollado algunas experiencias de transformación a través de la búsqueda de mayor flexibilidad y algunos intentos de modelación. Asimismo, se han introducido cambios en las modalidades de práctica docente y se ha insistido en la necesidad de velar por la realización de las prácticas en ámbitos diversificados y, a la vez, profesionalizados. Sin embargo, estas reformas han sido generalmente puntuales y poco sostenibles en el tiempo.

Es pertinente enfatizar que la política de creación de estándares que tanta importancia ha tenido en las reformas del mundo anglosajón, ha estado básicamente ausente en el contexto latinoamericano –a excepción de algunos casos como Chile o Colombia donde sí se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente–, hecho derivado

de la práctica cada vez más difundida en esos países de acreditación de los programas de formación universitaria.

En síntesis, y compartiendo la afirmación que hace Moreno (2006), para los países en desarrollo: “la formación de profesores de enseñanza secundaria, se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso, ninguna capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria”.

Pero el dilema de la formación de profesores no se limita sólo a cómo deben formarse en realidad, sino que también se cuestiona quién debe formar a los profesores, si la universidad u otras instituciones específicas.

Hasta ahora, la pertenencia institucional de los modelos de formación ha sido un debate pues para algunos la formación inicial de profesores debe situarse en las universidades mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en Institutos de Formación Docente. Existen argumentos a favor y en contra. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión.

Por otro lado, Vaillant y Rossel (2006) opinan que algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy criticadas porque en muchos casos la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica. Aun cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, el mismo no es garantía en la formación de mejores docentes.

Perrenoud (2004) y otros expertos afirman que el nivel universitario de la formación de maestros puede representar una elevación formal de calificación pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos.

En este sentido, Aguerro y Pogré (2002) sostienen que la conexión entre las instituciones educativas y la formación mejora cuando ésta se convierte en un centro de innovación pedagógica.

Independientemente de lo dicho hasta ahora, es importante reconocer que un hecho fundamental que incide en la innovación y calidad educativa con un enfoque por competencias, es la formación docente que se le brinde al profesor, una tarea y responsabilidad de las diferentes instituciones encargadas de ello, sea cual fuere.

Debe tenerse claro que este tipo de formación, además de exigir un diseño curricular pertinente, implica la ejecución de varios métodos o metodologías que permitan establecer una fuerte correspondencia con las competencias ya definidas. Ello es lo que lo hace diferente del paradigma tradicional.

Para ampliar algunos contenidos al respecto, se recomienda consultar los siguientes documentos:

- ✓ Métodos para fomentar el pensamiento crítico (Espíndola 2000)
- ✓ La enseñanza estratégica (Díaz Barriga y Hernández 1998)
- ✓ Teoría del Diseño Educativo basado en el aprendizaje autorregulado (Corno y Randi 2000)
- ✓ La resolución de problemas en colaboración (Miller 2000)
- ✓ El aprendizaje cooperativo en el aula (Johnson, Johnson y Holubec 1999)

- ✓ Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza (Bielaczyc y Collins 2000).

Estos métodos o metodologías necesariamente deben integrarse en una estrategia global y completa que permita que la sinergia que se genere a partir de su interrelación coadyuve al logro de la formación del profesor competente a la vanguardia de la educación.

2.2.4 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS PEM DE ENSEÑANZA MEDIA EN GUATEMALA

Respecto de la formación por competencias de profesores en Guatemala, sólo existe evidencia que la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, ha desarrollado algunos esfuerzos en esa línea. En el 2002, por ejemplo, implementó el Programa de Desarrollo Profesional (PDP), al que se inscribieron 22 mil docentes en ejercicio. Este programa se perfilaba a nivel nacional pero sólo duró meses puesto que no contaba con la venia de la Asamblea Nacional del Magisterio (ANM) lo que ocasionó su anulación.⁴²

A partir de la experiencia anterior, y ante la necesidad real de una profesionalización docente, en el 2009, la Comisión Técnica conformada por el MINEDUC, la ANM, con base en el documento: “Bases para el Diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala –USAC/EFPEM-ANM/STEG- junio 2008” creó en el 2009 el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes de los niveles preprimario y primario (PADEP/D). Este es un programa de formación universitaria para docentes en servicio, que tiene como propósito elevar el nivel académico y mejorar su desempeño en el aula, a efecto de mejorar los aprendizajes de los niños y niñas que atiende. Este programa cuenta con currículos por competencias, asesoría técnica y acompañamiento pedagógico. Es el único que existe con ese enfoque en la

educación superior estatal. Prepara en un nivel de profesorado, a docentes de educación preprimaria y primaria bilingüe intercultural e intercultural de lugares catalogados como los más pobres del país.⁴³

Sin embargo, EFPEM también prepara profesores en otras especialidades desde 1971, con base en diseños curriculares que respondan a los lineamientos requeridos no sólo por el sistema educativo, sino también por el Departamento de desarrollo Curricular de la División de Desarrollo Académico de la Universidad de San Carlos, los que han tenido como base un diagnóstico y varios antecedentes de la formación de profesores de enseñanza media en Guatemala que datan desde sus inicios.

Así también, como parte del cumplimiento con la filosofía y la base jurídica que rigen y facultan la educación en dicha casa de estudios.⁴⁴ Dichos diseños curriculares están basados en objetivos, lo que permite pensar que están fuera de contexto.

Es pertinente hacer notar que ha habido esfuerzos por ajustar los currícula de acuerdo al momento específico en que se desarrolla. Un ejemplo que puede citarse es en cuanto a la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Lengua y Literatura. Esta carrera inició en EFPEM en 1964 como parte de la variedad educativa que presentaba la facultad de Humanidades, siendo el nombre de la carrera “Profesorado de Enseñanza Media con especialidad en Letras y Literatura”.

No fue hasta 1972, que dicha carrera surge en EFPEM como “Profesorado de Enseñanza Media en Lengua y Literatura”, y desde ese tiempo funcionó como se había planteado hasta el 2003, año en que fue planteada una propuesta para la readecuación curricular de dicha carrera.

EFPEM (2003), en su esfuerzo por realizar una actualización curricular, generó la “Readecuación curricular de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Lengua y Literatura”, elaborada y diseñada por diferentes grupos docentes y estudiantiles que participaron activamente desde el año 2000. La misma partió de los resultados considerados como fundamentales, a saber: exámenes de ubicación, implementados en la USAC y EFPEM a partir del año 2,000, deficiencias encontradas en los exámenes de graduación, diagnóstico de materias que se ofrecen en cada programa, opiniones de los profesores, estudiantes, empleadores y otras recomendaciones surgidas en cónclaves mundiales sobre educación.

Pese a que se reconoce que la EFPEM realizó la readecuación curricular en mención, con una actitud responsable, y en un contexto en el que se trabajaba paralelamente la reforma educativa con un enfoque por competencias, la misma está determinada por componentes como: áreas, ejes y objetivos. No obstante, el hecho que aún refleje incoherencia con el sistema educativo, laboral y contextual no es motivo para catalogar dicho modelo como algo fallido puesto que, hasta la fecha, ha favorecido la preparación de profesores especialistas en contenidos de la materia, con la diferencia que no prepara a los profesores para atender la diversidad y las complejidades globales actuales.

En general, de acuerdo al contexto que hoy determina la educación guatemalteca, se concibe la necesidad de repensar el perfil profesional del egresado como profesor y las estrategias innovadoras eficaces en función de los nuevos paradigmas.

2.3 EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: UN COMPROMISO SIN FRONTERAS

Como ya se mencionó, desde hace varios años, los esfuerzos por educar con base en competencias han sido desarrollados bajo el auspicio de organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, OIT y la OCDE. Se suman a la lista la Unión Europea y otras iniciativas nacionales que no sólo se han centrado en cuestiones conceptuales y relativas a las políticas, sino que también en un tema importante como lo es la evaluación sobre esta modalidad educativa.

La UNESCO (1990), al definir el objetivo del desarrollo educativo, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos⁴⁵ (hace ya 22 años) afirmó en su Artículo I, que las oportunidades educativas deberían ayudar a los individuos a *“sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo.”*

Además, en ese mismo artículo afirmó que la satisfacción de las necesidades educativas:

...“capacita a los individuos de cualquier sociedad y les confiere la responsabilidad de respetar y seguir construyendo la herencia cultural, lingüística y espiritual de la colectividad, promover la educación de los demás, fomentar la causa de la justicia social, lograr la protección medioambiental, ser tolerante para con aquellos sistemas sociales, políticos y religiosos que difieran del propio, asegurándose que se respeten los valores humanitarios y los derechos humanos comúnmente aceptados y se trabaje por la paz internacional y la solidaridad en un mundo interdependiente.”

En esa misma línea, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD-, el Fondo de

Población de Naciones Unidas –UNFPA- y el Banco Mundial –BM- (agencias de Naciones Unidas), lanzaron el proceso de Educación para todos (Education For All –EFA- por sus siglas en inglés) en 1990, en Jomtien, Tailandia, con la finalidad de mejorar el acceso de todos a la educación.

Diez años más tarde, fue en el Foro Mundial sobre Educación (WFE)⁴⁶ en Dakar, Senegal, en donde la comunidad internacional afirmó su compromiso de lograr Educación para todos antes del año 2015 y adoptó seis metas clave de educación, que buscan satisfacer las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos antes del 2015.

Los países que firmaron se comprometieron a velar por:

- i. Ampliar y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- ii. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y pertenezcan a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- iii. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- iv. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y permanente;
- v. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr, antes de ese año, la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

- vi. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y medible, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

De acuerdo con dichos compromisos, la educación básica se considera como condición indispensable para alcanzar otras metas de desarrollo, como las Metas de Desarrollo del Milenio.⁴⁷ Los esfuerzos y reformas educativos necesitan, por tanto, estar en línea con metas educativas internacionalmente convenidas.

Por aparte, la UNESCO (2001) reunió a los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII) realizado en Cochabamba. En el mismo, emitieron la Declaración de Cochabamba⁴⁸ en donde afirmaron que la educación es un derecho básico de todas las personas y los Estados, y que éstos últimos son quienes a través de sus gobiernos, tienen la responsabilidad inalienable de hacer de este derecho una realidad. Indicaron que dentro de una región de creciente desigualdad social, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública representan un mecanismo importante para una efectiva democratización social. Esto requiere urgentes políticas económicas, sociales y culturales que son necesarias para que apoyen a las políticas de educación dirigidas a ayudar a aquellos que han sido excluidos y marginados en América Latina y el Caribe, para que logren salir de su situación actual de exclusión de una educación con calidad.

Como puede observarse, hay registros de los diferentes esfuerzos realizados hasta ahora con la finalidad de, según el Marco de la Transformación Curricular (2003), **formular, impulsar y consolidar políticas educativas encaminadas a satisfacer la necesidad de fortalecer la producción, mejorar la calidad de vida, calificar la fuerza de trabajo, favorecer el mejoramiento del empleo y**

de los niveles salariales y promover el fortalecimiento del ambiente como expresión de una sólida conciencia ecológica, y esto debe aplicar también para la formación docente puesto que no puede ser omitida -y menos excluida- por tratarse de la formación de quienes tienen en sus manos la educación integral de todos y todas en los distintos niveles del proceso.

Si se toma por hecho dicha finalidad, se afianza la idea de que las reformas educativas sólo se proponen satisfacer la necesidad de un mundo mejor: una sociedad incluyente, pluralista, solidaria, equitativa, justa, participativa, activa, propositiva, intercultural, pluricultural, multiétnica, multilingüe, empero, falta observar si como está escrito, se cumple.

2.4 COMPETENCIAS QUE TRASCIENDEN

Tobón, Sergio (Op. cit.), pese a la riqueza y diversidad de definiciones que han surgido, aporta una de las más completas e integrales cuando afirma que las Competencias son:

“procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.

En general, argumenta que dentro de las concepciones que hay acerca de dicho concepto, se enumeran varias características de las mismas y que no basta con definir las competencias como un conjunto de particularidades de diversa índole tenidas por un sujeto, sino que se transforman realmente en competencias en la medida que dichas características se expresan en acción en el sujeto, tal y como previamente estaba en términos potenciales. Para que las competencias salgan

a flote, debe estimularse su desarrollo integral y congruente con las formas y contenidos. En otras palabras, las competencias son tales en la medida que existen en el sujeto las posibilidades previas sobre las cuales ellas se actualicen y fortalezcan.

Lo anterior, no escapa de la educación superior. De acuerdo con el autor, hay experiencias en aplicación del enfoque de competencias en España, Portugal y Latinoamérica (especialmente Colombia, México, Chile, Ecuador y Venezuela). Sin embargo, reconoce que pese a que hay avances significativos en la reflexión, la investigación, el debate y la aplicación de las competencias, se requiere seguir avanzando en la implementación de este enfoque en diversos países latinoamericanos en los cuales todavía dicha aplicación es baja, como es el caso de Centroamérica, Panamá, Uruguay, Paraguay, Bolivia, entre otros. Además, asegura que se requiere seguir mejorando la metodología para el estudio del contexto y la gestión de la evaluación de las competencias.

Como un experto del tema, su propuesta de competencias a este nivel parte del análisis de su propia definición.

Al respecto, indica que hay seis aspectos esenciales desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Para él significa que en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación.

A continuación, se presenta una tabla de su propia creación en la que presenta una síntesis de cada aspecto mencionado:

Aspectos esenciales de las competencias

desde el enfoque complejo⁴⁹

Elemento	Definición	Implicación en el concepto de “competencias”
Procesos	Son acciones articuladas que parten de información de entrada para alcanzar unos determinados resultados, en un ámbito organizacional y/o ecológico, mediante diversos recursos, con un inicio y un final identificables.	-Las competencias son procesos porque no son estáticas, sino dinámicas. -En toda competencia hay información de entrada (información del contexto, conocimiento de lo que se va a hacer, disposición a la actuación, motivación), procesamiento (análisis, comprensión, argumentación, proposición y actuación en el contexto) y unos determinados resultados (realización de una actividad, elaboración de un producto, resolución de un problema, etc.).
Complejos	Lo complejo es entretejido de saberes en el marco de la multidimensionalidad y la evolución (orden-desorden-reorganización).	-Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación y aplicación en tejido de diversos saberes y dimensiones humanas. -En toda competencia son fundamentales las habilidades de pensamiento complejo como la metanoia, la flexibilidad, la hologramática, la dialógica y la metacognición. - La actuación idónea implica a veces el afrontamiento de la incertidumbre.
Desempeño	Se refiere a la actuación en la realidad, mediante la realización de actividades y/o el análisis y resolución de problemas.	Las competencias son desempeños porque implican siempre una actuación en actividades y/o problemas plenamente identificables, con base en el proceso metacognitivo. Si en las competencias no hay aplicación, no se puede hablar de competencias, sino que es más pertinente emplear otros conceptos tales como capacidades, habilidades, saberes, etc. -En toda competencia debe haber un procesamiento metacognitivo con el fin de buscar la calidad en lo que se hace, corregir errores y mejorar continuamente (Tobón, 2005, 2008).
Idoneidad	<i>Es actuar con base en criterios de calidad establecidos.</i>	En toda competencia se busca la actuación idónea, y si la idoneidad no está presente entonces no puede plantarse que haya una competencia. Desde el enfoque complejo se aborda la idoneidad con base en criterios acordados y validados, sin afectar la flexibilidad, la creatividad ni la innovación.

Contextos	Son los entornos, ambientes, macrosituaciones y ámbitos en los cuales se desenvuelve el ser humano, como por ejemplo el contexto familiar, el contexto social, el contexto laboral-profesional, el contexto investigativo, etc.	Las competencias se ponen en actuación en uno o varios contextos, y ello implica que las personas deben aprender a abordar las características particulares de cada contexto, con sus significaciones y variaciones.
Ética	Es vivir con base en valores humanos, asumiendo la responsabilidad por los actos, y buscando el bien en lo personal, lo social, el ambiente y la misma humanidad (véase Morín, 2002a, 2002b).	En toda competencia debe haber un compromiso ético, y más que ético, antropológico, buscando que la persona, en toda actuación, sea responsable consigo misma, la sociedad, el ambiente ecológico y la misma especie humana, tomando como base los valores universales de la justicia, la solidaridad, la protección del ambiente, la paz, la tolerancia, el respeto a la diferencia, etc.

Fuente: Cuadro elaborado por Sergio Tobón, con fines de estudio.

Como bien dice Tobón, Sergio (Op.cit.):

“hay que tomar en cuenta que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo los siguientes:

- a) Integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir;
- b) La construcción de los programas de formación acorde con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales;
- c) La orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos;
- d) El énfasis en la metacognición en la didáctica y la evaluación de las competencias; y
- e) el empleo de estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo.”

Lo dicho en la cita anterior, enfatiza que el enfoque por competencias no constituye un modelo pedagógico como tal, no obstante, no hay que olvidar que sí tiene incidencia en aspectos relevantes como la didáctica y la evaluación. Puede aplicarse desde cualquiera de los modelos que se desarrollan en la educación (conductista, constructivista, funcionalista, complejo, etc.), o también desde una integración de ellos.

En esta línea, Tobón (2006) ya había dicho años atrás que “implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes.”

Las competencias son visibles en el perfil de egreso y, para el caso de la universidad, en el perfil profesional de egreso. Por ello es importante desarrollarlas durante el paso por las aulas universitarias, es decir, durante la formación de los profesionales. Como se trata de un proceso de desarrollo que debe estar presente en todos los niveles de formación, el autor hace la siguiente clasificación:

Competencias laborales: son propias de obreros calificados, se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo y se aplican en labores muy específicas.

Competencias profesionales. Son exclusivas de quienes han realizado estudios de educación superior (tecnológica o profesional) y se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por el abordaje de imprevistos y el afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad.

Competencias básicas: (llamadas también específicas), son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por:

- a. Constituir la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencia;
- b. Desarrollarse en la educación básica y media;
- c. Posibilitar el análisis, la comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana;
- d. Constituir un eje central en el proceso de la información de cualquier tipo.

La formación de estas competencias acentúa los rasgos imprescindibles para los desempeños esperados del sujeto.

A continuación, la propuesta de competencias del autor en referencia:

Descripción de algunas competencias básicas⁵⁰

Tipo de competencia	Descripción	Ejemplos de elementos de competencia
Comunicativa	Comunicar los mensajes acordes con los requerimientos de una determinada situación.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos atendiendo a las intenciones comunicativas, a sus estructuras y a sus relaciones. • Producir textos con sentido, coherencia y cohesión requeridos.
Matemática	Resolver problemas con base en el lenguaje y procedimientos de la matemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver los problemas con base en la formulación matemática requerida por éstos. • Interpretar la información que aparece en lenguaje matemático, acorde con los planteamientos conceptuales y metodológicos de esta área.
Autogestión del proyecto ético de vida	Autogestionar el proyecto ético de vida acorde con las necesidades vitales personales, las propias competencias y las oportunidades y limitaciones del contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las necesidades vitales personales, las competencias y el contexto. • Planificar el proyecto ético de vida identificando las metas a corto, mediano y largo plazo, las estrategias para alcanzarlas y los factores de incertidumbre. • Autoevaluar de manera constante la forma cómo se están satisfaciendo las necesidades vitales personales y modificar las estrategias de acción cuando se estime oportuno.

Manejo de Tecnologías de Información y la Comunicación	Manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con base en los requerimientos del contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar el computador a nivel de usuario, procesando información en programas básicos (hojas de cálculo, procesador de textos, diseño de presentaciones, etc.). • Comunicarse mediante el uso de internet (correo electrónico, chat, video chat, páginas web, etc.). • Comunicarse mediante el empleo de la telefonía fija y móvil.
Afrontamiento del cambio	Manejar los procesos de cambio en los diferentes escenarios de la vida, acorde con estrategias del plan de vida o de una determinada organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los procesos de cambio. • Implementar estrategias flexibles que permitan manejar los procesos de cambio inesperados. • Modificar planes y proyectos con el fin de manejar los procesos de cambio.
Liderazgo	Liderar actividades y proyectos en beneficio personal y de los demás personas, con base en las posibilidades del contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la consecución de recursos económicos, físicos, materiales y de infraestructura. • Motivar a las personas a alcanzar metas mediante el trabajo cooperativo. • Gestionar alianzas estratégicas para la realización de actividades.

Fuente: tabla elaborada por Sergio Tobón con fines de estudio.

Descripción de las competencias cognitivas básicas⁵¹

Tipo de competencia	Descripción	Ejemplos de elementos de competencia
Interpretativas	Se fundamenta en la comprensión de la información buscando determinar su sentido y significación a partir del análisis de textos, gráficas, expresiones musicales, esquemas, teatro, gestos y expresiones orales.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los problemas cotidianos y el tipo de razonamiento matemático que es preciso llevar a cabo para resolverlos.
Argumentativas	Consiste en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, procedimientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos, fenómenos naturales y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar el empleo de un determinado razonamiento matemático en la resolución de problemas de la vida cotidiana (suma, resta, multiplicación, división).

Propositivas	Consiste en proponer hipótesis para explicar determinados hechos; constituir soluciones a los problemas; deducir las consecuencias de un determinado procedimiento; elaborar unos determinados productos.	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas de la vida cotidiana aplicando un determinado procedimiento matemático, mediante la formulación y contrastación de hipótesis.
--------------	---	--

Fuente: tabla elaborada por Sergio Tobón con fines de estudio.

Competencias genéricas: son comunes a varias disciplinas o profesiones. Por ejemplo, en las facultades de Ingeniería son comunes las ciencias básicas naturales como la física, química biológica y matemáticas.

Por su parte, en las facultades de educación son comunes a todos los programas de licenciaturas la pedagogía, sociología, psicología y antropología. Por último, en las facultades de las ciencias de la administración son comunes la economía, la contabilidad y las finanzas.

Este tipo de competencias permite fundamentar a los profesionales en disciplinas genéricas que les permiten acceder posteriormente a varias alternativas de profesiones afines. Además, facilita la flexibilidad curricular en los programas académicos por medio de los cuales se logra fortalecer la movilidad estudiantil.

Estas competencias se caracterizan por:

- a. Aumentar las posibilidades de empleabilidad, al permitirles a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro.
- b. Favorecer la gestión, consecución y conservación del empleo.
- c. Permitir la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización.
- d. No estar ligadas a una ocupación en particular.

- e. Adquirirse mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje.
- f. Evaluar de manera rigurosa su adquisición y desempeño

Lo anterior, como lo cita Tobón (Op.cit), tomado de Delors y Scans, se interpreta como uno de los mayores retos de la educación actual pues se trata de la formación de habilidades generales y amplias.

Descripción de las competencias cognitivas básicas⁵²

Tipo de competencias	Descripción	Ejemplos de elementos de competencia
Emprendimiento	Iniciar nuevos proyectos productivos o de mejoramiento de las condiciones de trabajo, con base en los requerimientos organizacionales y las demandas externas.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar nuevos proyectos acorde con los requerimientos de la organización y del contexto empresarial. • Ejecutar los proyectos con referencia a las metas propuestas, el proceso administrativo definido y las condiciones del entorno.
Gestión de recursos	Gestionar recursos de diverso tipo con base en los requerimientos de la producción	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los recursos que requieren las actividades con base en los requerimientos formulados. • Asignar los recursos económicos y materiales a los procesos y subprocesos, acorde con los requerimientos.
Trabajo en equipo	Planificar el trabajo en equipo teniendo como referencia los objetivos estratégicos de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar equipos de trabajo acorde con los requerimientos organizacionales específicos. • Negociar conflictos de manera pacífica, teniendo como referencia los requerimientos situacionales.
Gestión de información	Procesar la información relacionada con un determinado proceso laboral, teniendo como referencia el puesto de trabajo, el nivel de responsabilidad y los requerimientos de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar la información requerida para desempeñar las actividades de un puesto de trabajo, acorde a la estructura organizacional. • Procesar la información con base en una determinada metodología definida por la organización.

Comprensión sistémica	Establecer la interrelación y complementariedad de los diferentes procesos y subprocesos laborales, teniendo en cuenta la estructura y funcionamiento de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las interrelaciones complejas, acorde con una situación específica. • Entender los sistemas sociales, organizaciones y tecnológicos con base en las demandas del contexto. • Monitorear y corregir el desempeño dentro de un sistema acorde con los patrones de funcionamiento.
Resolución de problemas	Resolver los problemas planteados por una determinada situación, con base en el logro de los objetivos estratégicos de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar los problemas dentro del marco laboral, teniendo como base el contexto en el cual se presentan y los diferentes actores involucrados. • Implementar acciones concretas para resolver los problemas con base en el contexto laboral y el logro de los objetivos organizacionales.
Planificación del trabajo	Administrar el proceso de trabajo laboral teniendo como referencia las necesidades vitales personales y los requerimientos del puesto de trabajo, así como la estrategia organizacional de producción.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar el proceso de trabajo con base en las expectativas personales y los requerimientos de la organización. • Ejecutar la planeación con base en políticas institucionales y teniendo en cuenta las situaciones específicas. • Autoevaluar el propio desempeño laboral, con base en los logros obtenidos y la autosatisfacción personal.

Fuente: tabla elaborada por Sergio Tobón con fines de estudio.

Competencias específicas: Tobón (Op.cit) “Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior”. Para ejemplificarlas, a continuación presenta lo siguiente:

Competencias específicas de un administrador educativo (ejemplo)

Competencia específica	Descripción	Elementos de competencia
Diseño del proyecto educativo institucional	Formular el proyecto educativo con base en la filosofía institucional, la política educativa estatal, la normatividad vigente y las necesidades del entorno.	<ul style="list-style-type: none"> Definir el componente teleológico del proyecto educativo con base en los resultados del diagnóstico. Trazar la estrategia institucional en coherencia las prioridades establecidas en el proyecto educativo. Orientar la formulación de parámetros e indicadores para la evaluación del proyecto educativo, con base en la filosofía institucional.
Liderazgo del proyecto educativo institucional	Liderar el proyecto educativo con base en los indicadores de gestión establecidos, las competencias asignadas y la normatividad vigente.	<ul style="list-style-type: none"> Dirigir los procesos educativos con base en indicadores de gestión. Establecer alianzas con diferentes estamentos de acuerdo con la estrategia institucional.
Gestión de recursos	Gestionar la consecución de recursos con base en requerimientos del proyecto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> Organizar proyectos de inversión según la política institucional y la normatividad vigente. Diseñar la participación en procesos de licitación de acuerdo con la política de la institución y la normatividad vigente. Gestionar contratos de acuerdo con la política institucional y la normatividad vigente.
Administración del presupuesto	Administrar el presupuesto de acuerdo con la política institucional y la normatividad vigente.	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar los planes presupuestales conforme a la normatividad vigente. Controlar la ejecución presupuestal de acuerdo con criterios legales vigentes y la política institucional.
Dirección del proceso de certificación	Direccionar el proceso de certificación o acreditación de calidad del servicio educativo, con base en los lineamientos establecidos y los objetivos de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar el sistema de aseguramiento de la calidad del servicio educativo con base en la filosofía y los lineamientos adoptados por la institución. Asegurar la documentación de los procesos por certificar o acreditar según parámetros acogidos por la institución. Evaluar el sistema de aseguramiento de la calidad del servicio educativo con base en los criterios establecidos.

Evaluación del proyecto educativo institucional	Evaluar el proyecto educativo con base en los indicadores de gestión establecidos, las competencias asignadas y la normatividad vigente,	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el desempeño del talento humano a su cargo de conformidad con los indicadores propuestos y la normatividad vigente. • Evaluar el avance del proyecto educativo con base en indicadores establecidos y la política institucional. • Rendir cuentas de acuerdo con la normatividad vigente y los indicadores de gestión establecidos. • Trazar planes de mejoramiento a partir de los resultados de la evaluación institucional.
Organización de perfiles	Definir perfiles con base en requerimientos de planes y proyectos educativos, y en la estrategia institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar instancias y procesos con base en requerimientos de proyectos establecidos y en la estrategia institucional. • Gestionar redes de interacción permanente entre agentes de la comunidad educativa con base en los planes de mejoramiento educativo.
Gestión del talento humano	Gestionar el talento del personal a su cargo, de acuerdo con la normatividad vigente, las competencias asignadas y los indicadores de gestión.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la selección y contratación del personal de acuerdo con los perfiles de competencias establecidos y la normatividad vigente. • Crear condiciones que favorezcan el clima organizacional con base en requerimientos de los proyectos establecidos. • Liderar el desarrollo de la competitividad del talento humano de acuerdo con los indicadores establecidos.
Marketing	Ofrecer los servicios y productos educativos según requerimientos de usuarios y organizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los nichos de mercado con base en las características y necesidades de los usuarios. • Formular estrategias de promoción y oferta de los servicios educativos en función de la población objetivos.

Fuente: tomado de Sergio Tobón, Formación basada en competencias, quien a su vez hace referencia de SENA (2003a); Titulación en dirección de instituciones educativas; Medellín: SENA-Mesa del Sector Educativo.

Arturo Barraza (2007), en su ensayo “La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias”, sostiene que en los docentes, las competencias básicas ya han sido formadas en los niveles educativos previos, que las competencias genéricas deben de responder en su esencia a un modelo de formación, y que las competencias específicas se pueden derivar de estrategias de construcción de competencias, utilizando herramientas participativas como talleres, por ejemplo.

2.5 Cambios en la docencia a partir del enfoque por competencias

Tobón (2006), sostiene que la formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación. Describe algunos de estos cambios, con el fin de comprender mejor las dimensiones de este enfoque:

- a. Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas.** Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
- b. Del conocimiento a la sociedad del conocimiento.** Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
- c. De la enseñanza al aprendizaje.** El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que, en lugar de

centrarse en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Al observar la lista anterior, según Tobón, puede apreciarse un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales.

En síntesis, y de acuerdo con el autor en alusión, las competencias significan calidad e idoneidad en el desempeño; protagonismo de estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

Capítulo III

Presentación de resultados

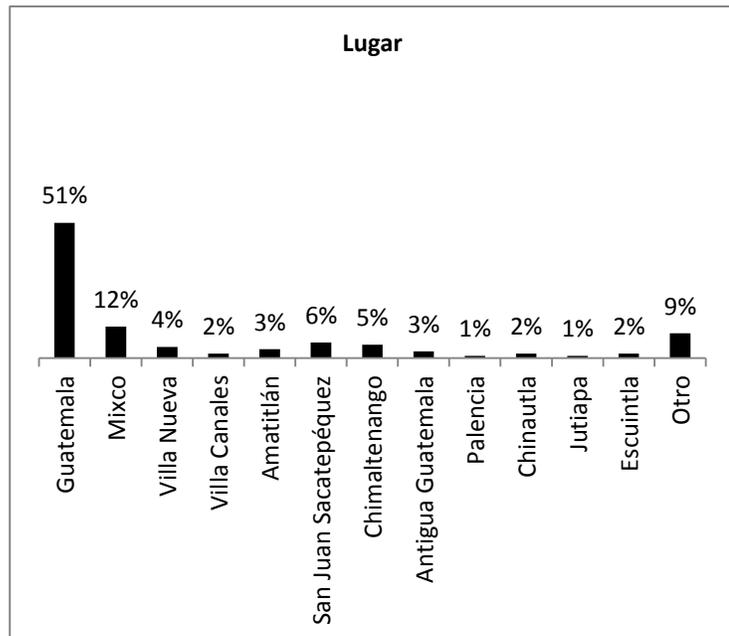
3.1 RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN ESCALA TIPO LIKERT

A continuación, se hace una presentación de los resultados obtenidos por medio de la encuesta tipo escala Likert. Los mismos se presentan en tablas y gráficas⁵³ para una mejor comprensión.

Tabla y gráfica No. 1

Lugar de procedencia de las y los estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012

Nombre del lugar	Total
Guatemala	51%
Mixco	12%
Villa Nueva	4%
Villa Canales	2%
Amatitlán	3%
San Juan Sacatepéquez	6%
Chimaltenango	5%
Antigua Guatemala	3%
Palencia	1%
Chinautla	2%
Jutiapa	1%
Escuintla	2%
Otro	9%
Total	100%

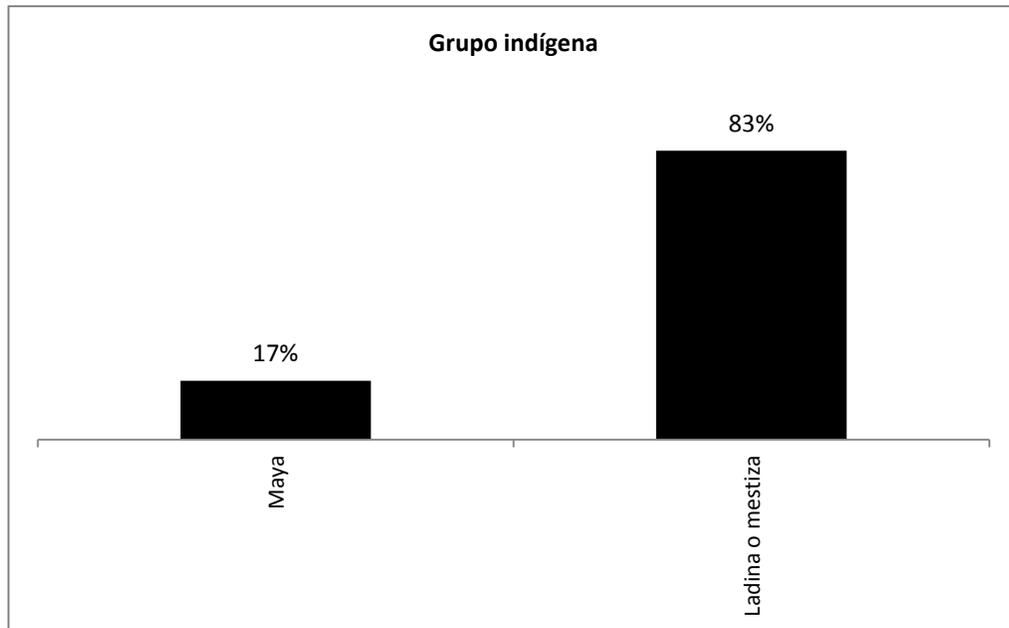


De acuerdo con la gráfica, el 51% de los estudiantes del tercer año de la carrera proceden de la ciudad capital. El 49% restante procede de los alrededores, entre municipios y departamentos aledaños.

Tabla y gráfica No. 2

Grupo indígena al que pertenecen las y los estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012

Grupo indígena	Total
Maya	17%
Ladina o mestiza	83%
Total	100%

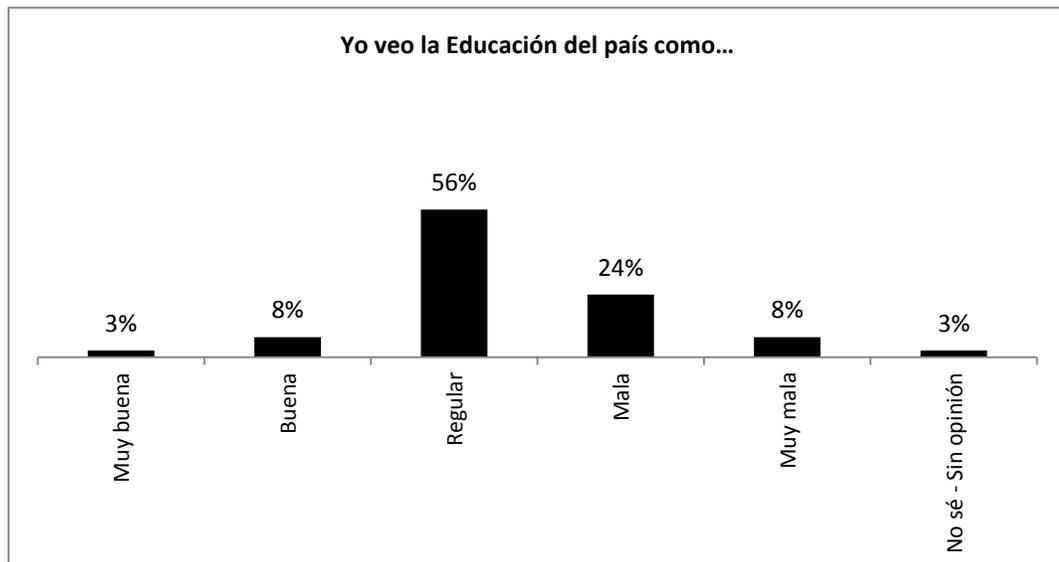


Con base en la gráfica, ocho de cada diez estudiantes son ladinos y tan sólo dos de cada diez son mayas.

Tabla y gráfica No. 3

Las y los estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, ven la Educación del país como...

Veo la Educación del país como...	Total
Muy Buena	3%
Buena	8%
Regular	56%
Mala	24%
Muy mala	8%
No sé - Sin opinion	3%
Total	100%

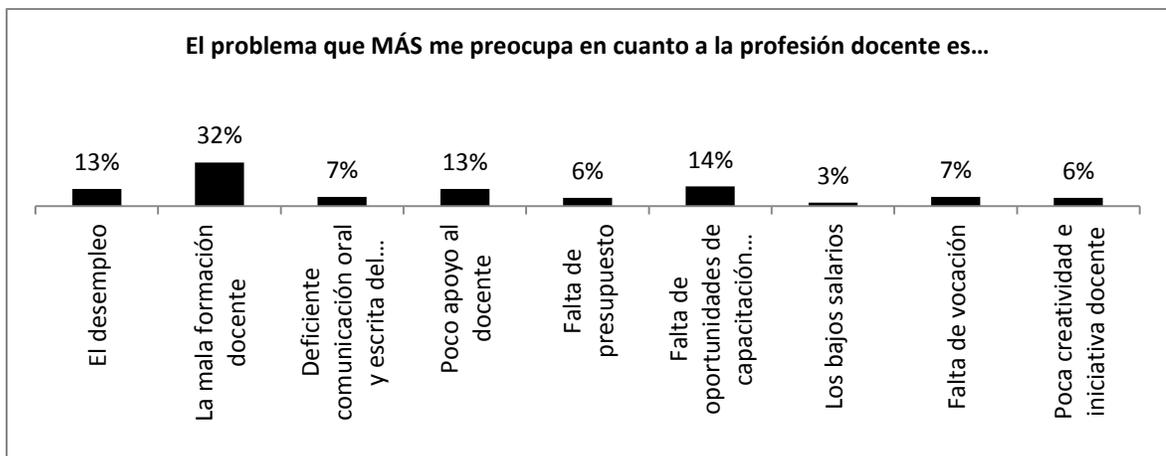


Acercas de cómo ven la educación del país, la gráfica revela que el 56% de los encuestados opina que está regular, le sigue un 24% que opina que la ve mala, y se le suma un 8% que argumenta que la ve muy mala, dando como resultado un 32% hacia una percepción negativa. Quienes opinan que la ven buena y muy buena suman apenas un 11%.

Tabla y gráfica No. 4

Problema que más preocupa a las y los estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012

P00 El problema que MÁS me preocupa en cuanto a la profesión docente es...	Total
El desempleo	13%
La mala formación docente	32%
Deficiente comunicación oral y escrita del docente	7%
Poco apoyo al docente	13%
Falta de presupuesto	6%
Falta de oportunidades de capacitación para el docente	14%
Los bajos salarios	3%
Falta de vocación	7%
Poca creatividad e iniciativa docente	6%
Total	100%

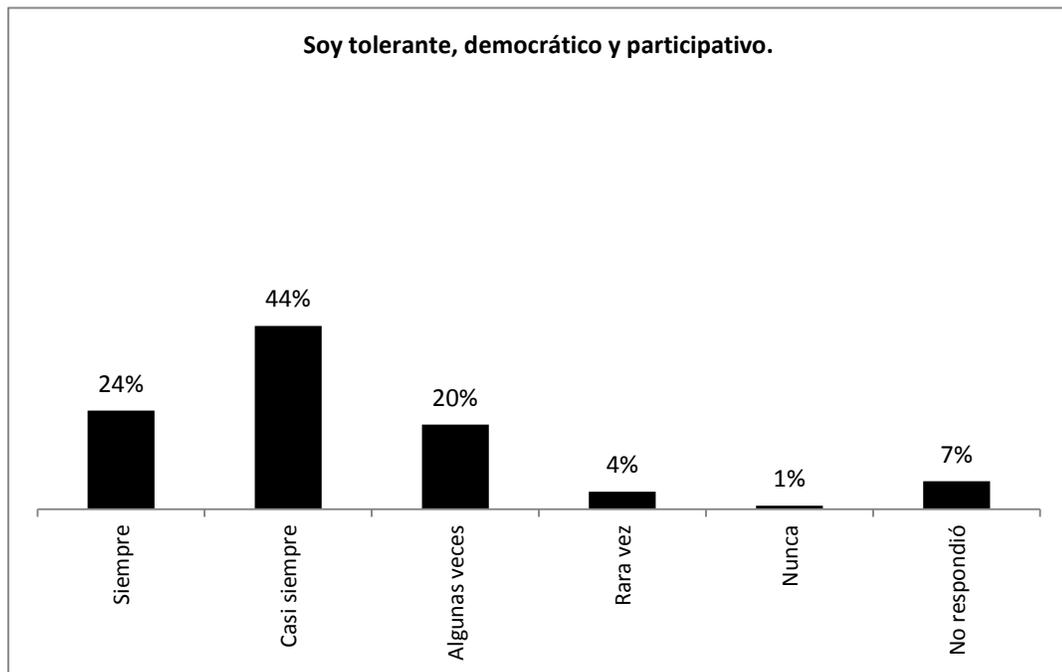


Respecto del problema que más preocupa a los entrevistados, el 32% asegura que le preocupa la mala formación docente; el 68% restante está dividido entre las otras opciones dadas, sin embargo, algunos datos interesantes son los siguientes: 14% dijo que les preocupa la falta de oportunidad de capacitación para el docente; a un 13% le preocupa más el desempleo y otro porcentaje igual dijo que le preocupa el poco apoyo al docente.

Tabla y gráfica No. 5

Frecuencia con que los estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, son tolerantes, democráticos y participativos.

Frecuencia	Total
Siempre	24%
Casi siempre	44%
Algunas veces	20%
Rara vez	4%
Nunca	1%
No respondió	7%
Total	100%

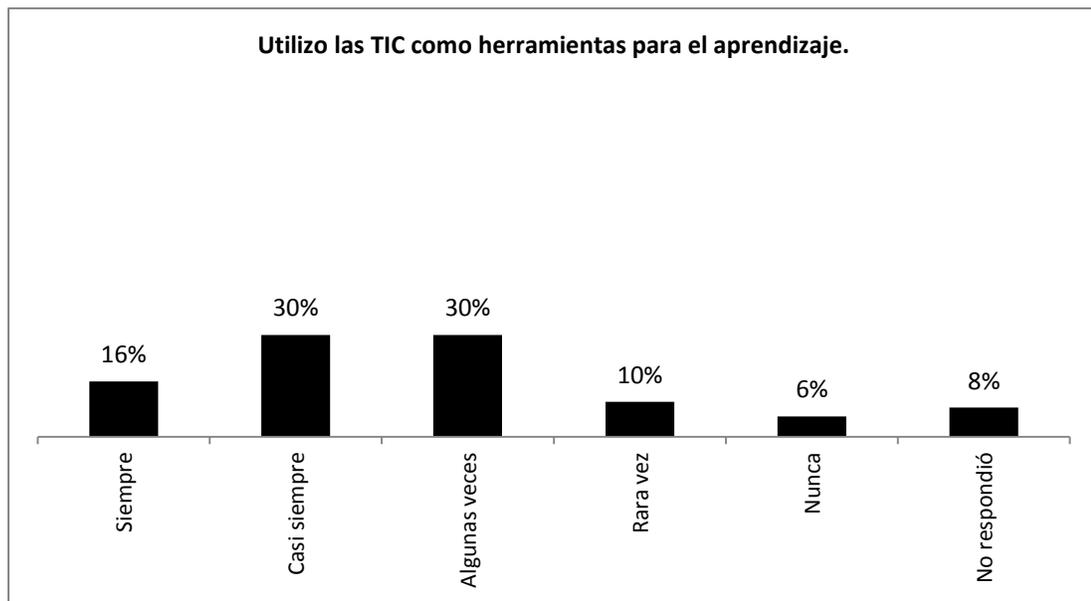


Según se observa en la gráfica, un total de 68% de los estudiantes entrevistados aducen que siempre y casi siempre son tolerantes, democráticos y participativos. Un 20% reconoció que sólo algunas veces lo es.

Tabla y gráfica No. 6

Frecuencia con que los estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, utilizan las TIC como herramientas para el aprendizaje.

Frecuencia	Total
Siempre	16%
Casi siempre	30%
Algunas veces	30%
Rara vez	10%
Nunca	6%
No respondió	8%
Total	100%

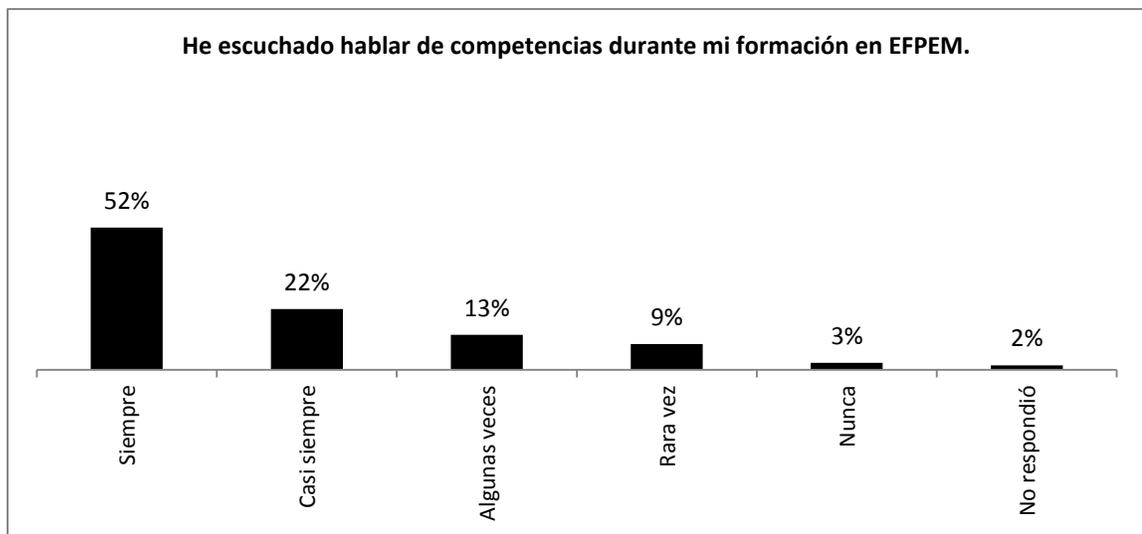


Según puede observarse, el 46% siempre y casi siempre utiliza las TIC como herramientas para el aprendizaje; 30% reconoció que algunas veces lo hace; quienes opinan que nunca las utilizan es un 6%, porcentaje que por razones que se desconocen, es sobrepasado por quienes no respondieron la pregunta (8%).

Tabla y gráfica No. 7

Frecuencia con que los estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, han escuchado hablar de competencias durante su formación en EFPEM.

Respuesta	Total
Siempre	52%
Casi siempre	22%
Algunas veces	13%
Rara vez	9%
Nunca	3%
No respondió	2%
Total	100%

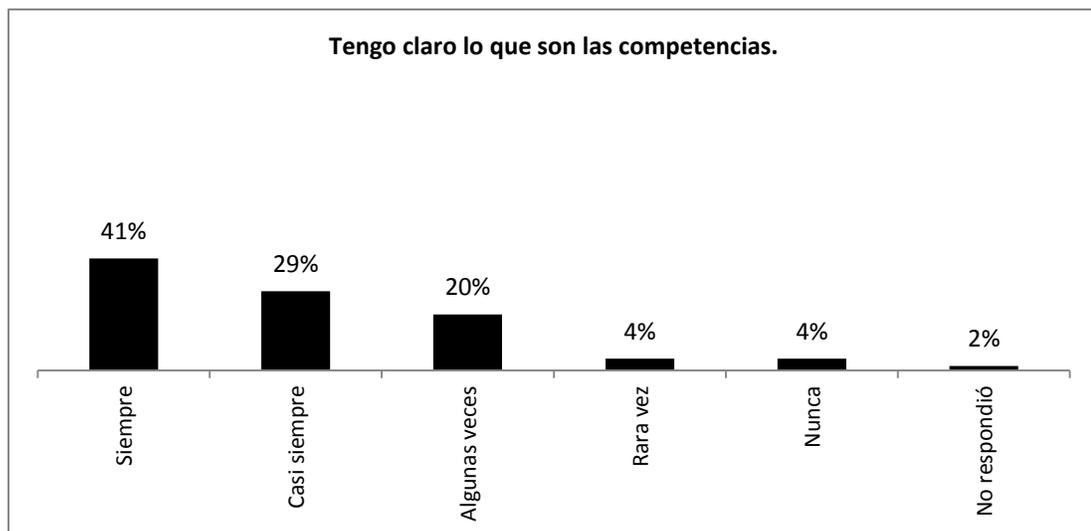


Acerca del tema de competencias, el 74% de los entrevistados afirmó que siempre y casi siempre ha escuchado hablar de ellas durante su formación en la escuela. El porcentaje que le sigue es un 13% de quienes opinaron que algunas veces ha ocurrido.

Tabla y gráfica No. 8

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que tienen claro lo que son las competencias.

Respuestas	Total
Siempre	41%
Casi siempre	29%
Algunas veces	20%
Rara vez	4%
Nunca	4%
No respondió	2%
Total	100%

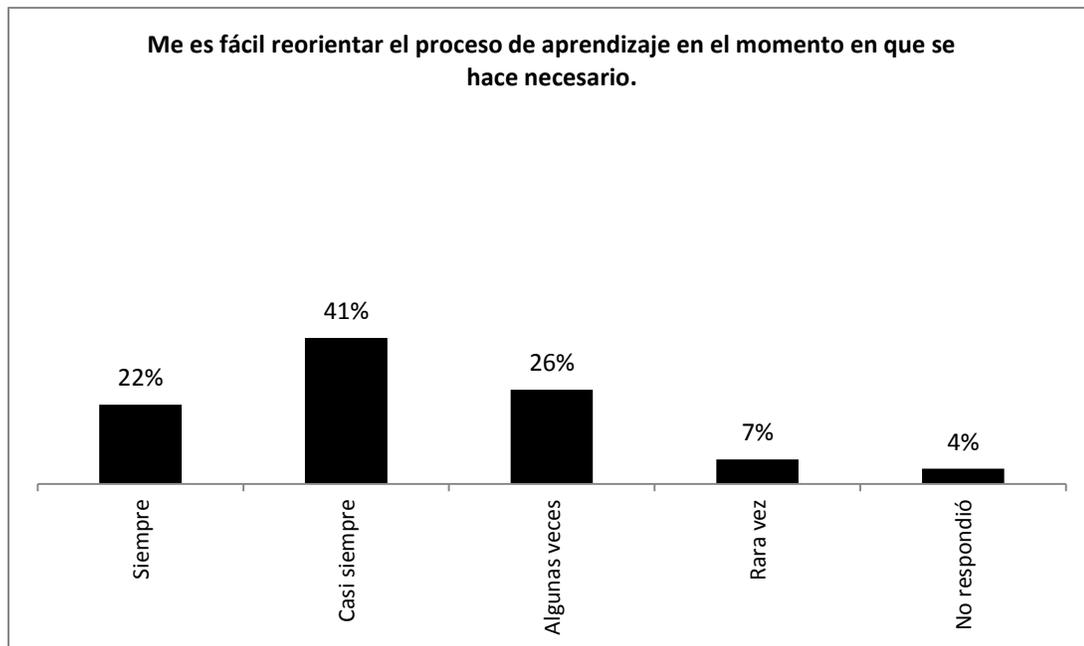


De los estudiantes encuestados, según su opinión, el 70% siempre y casi siempre tiene claro lo que son las competencias. Por otro lado, el 20% opinó que algunas veces lo tienen claro. Caso extremo representan el 4% que dijo que rara vez lo tenía claro y otro 4% que admitió que nunca lo tiene claro. Se observa también un 2% que no respondió a la pregunta.

Tabla y gráfica No. 9

Frecuencia con que a los estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, les es fácil reorientar el proceso de aprendizaje en el momento en que se hace necesario.

Frecuencia	Total
Siempre	22%
Casi siempre	41%
Algunas veces	26%
Rara vez	7%
No respondió	4%
Total	100%

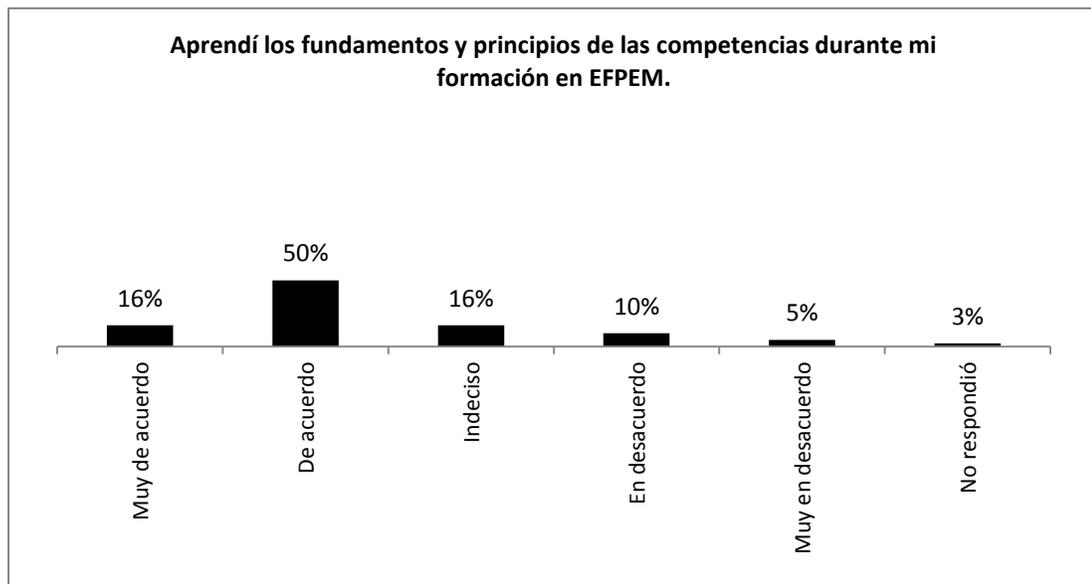


Según se observa en la gráfica 9, al 63% de los encuestados siempre y casi siempre les es más fácil reorientar el proceso de aprendizaje en el momento en que así lo requiere; 26% opinó que sólo algunas veces lo perciben así mientras que un 7% admitió que rara vez les ocurre.

Tabla y gráfica No. 10

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que aprendieron los fundamentos y principios de las competencias durante su formación en EFPEM.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	16%
De acuerdo	50%
Indeciso	16%
En desacuerdo	10%
Muy en desacuerdo	5%
No respondió	3%
Total	100%

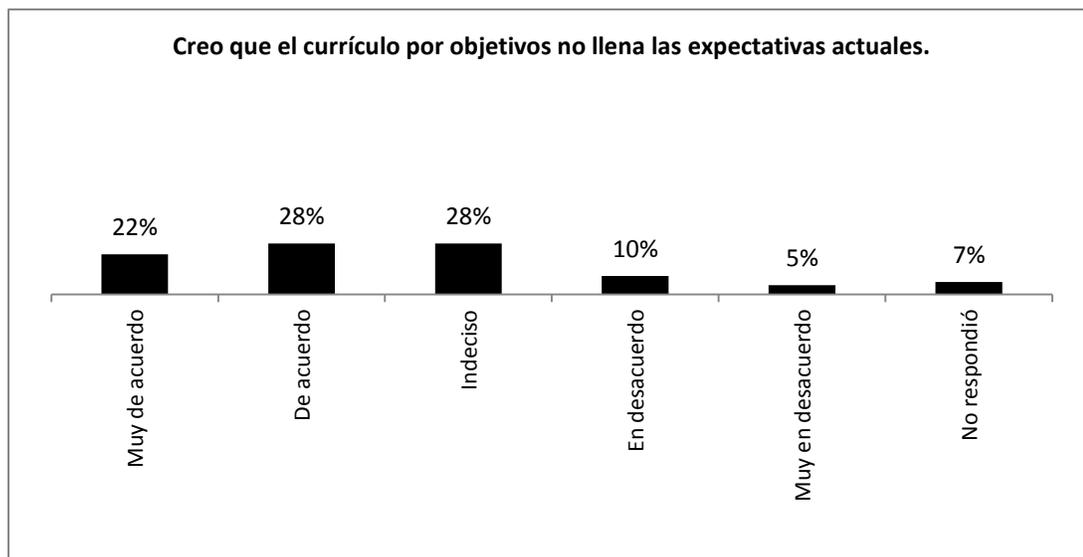


Con base en la gráfica 10, se observa que el 50% de los encuestados está de acuerdo con el enunciado, y el 16% está muy de acuerdo. Por el contrario, un total de 15% está en desacuerdo y muy en desacuerdo. Es interesante observar también que un 16% se manifestó indeciso al respecto.

Tabla y gráfica No. 11

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que el currículo por objetivos no llena las expectativas actuales

Actitud	Total
Muy de acuerdo	22%
De acuerdo	28%
Indeciso	28%
En desacuerdo	10%
Muy en desacuerdo	5%
No respondió	7%
Total	100%

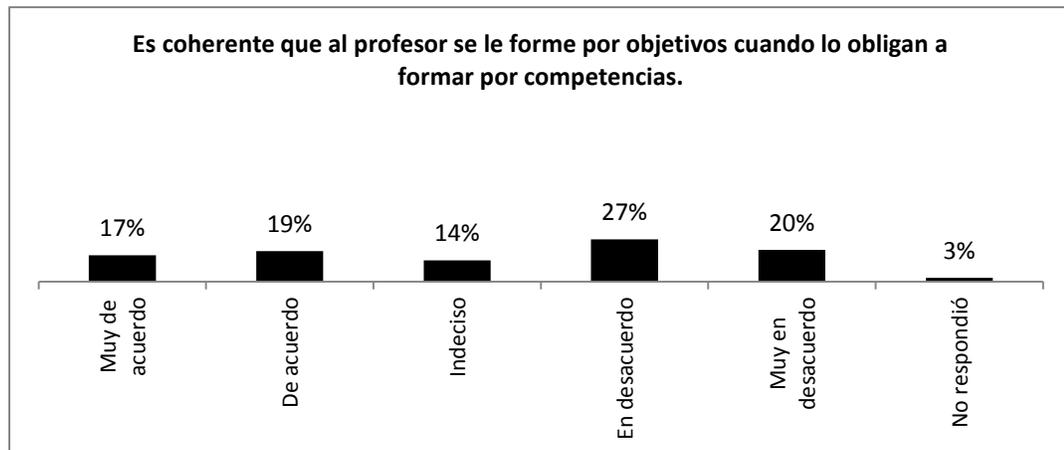


De los estudiantes encuestados, según la gráfica No. 11, el 50% está de acuerdo (28%) y muy de acuerdo (22%) en creer que el currículo por objetivos no llena las expectativas actuales. Por el contrario, 15% opinó estar en desacuerdo (10%) y muy en desacuerdo (5%) con tal aseveración. Un porcentaje curioso es el 28% que se muestra indeciso respecto de lo expuesto.

Tabla y gráfica No. 12

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que es coherente que al profesor se le forme por objetivos cuando lo obligan a formar por competencias.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	17%
De acuerdo	19%
Indeciso	14%
En desacuerdo	27%
Muy en desacuerdo	20%
No respondió	3%
Total	100%

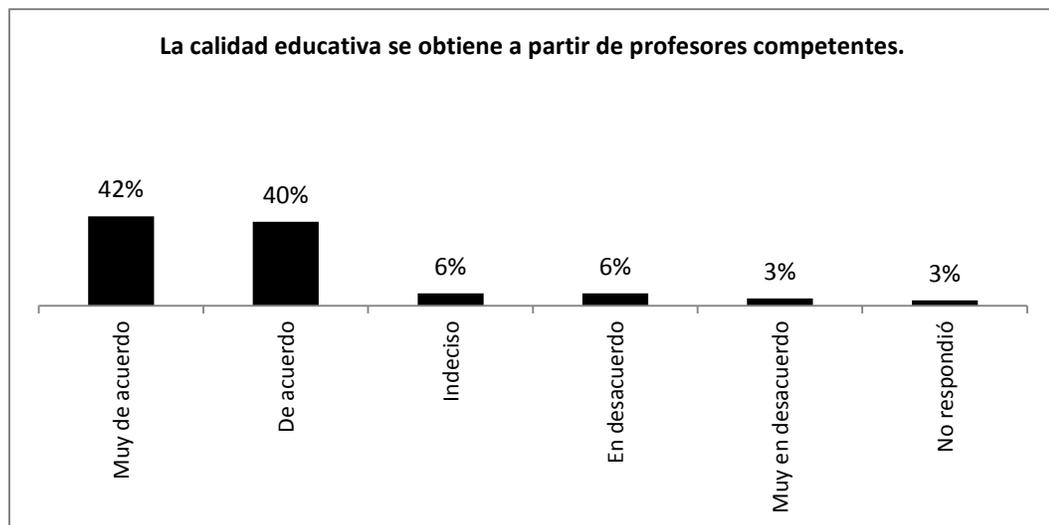


Quienes opinaron que es coherente que al profesor se le forme por objetivos cuando lo obligan a formar por competencias conforman un 38% (17% estuvieron muy de acuerdo y 19% de acuerdo con ello). No obstante, el porcentaje de quienes opinan lo contrario es de 47%: en desacuerdo (27%) y muy en desacuerdo (20%). No pasa por desapercibido el 14% de indecisos al respecto.

Tabla y gráfica No. 13

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que la calidad educativa se obtiene a partir de profesores competentes.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	42%
De acuerdo	40%
Indeciso	6%
En desacuerdo	6%
Muy en desacuerdo	3%
No respondió	3%
Total	100%

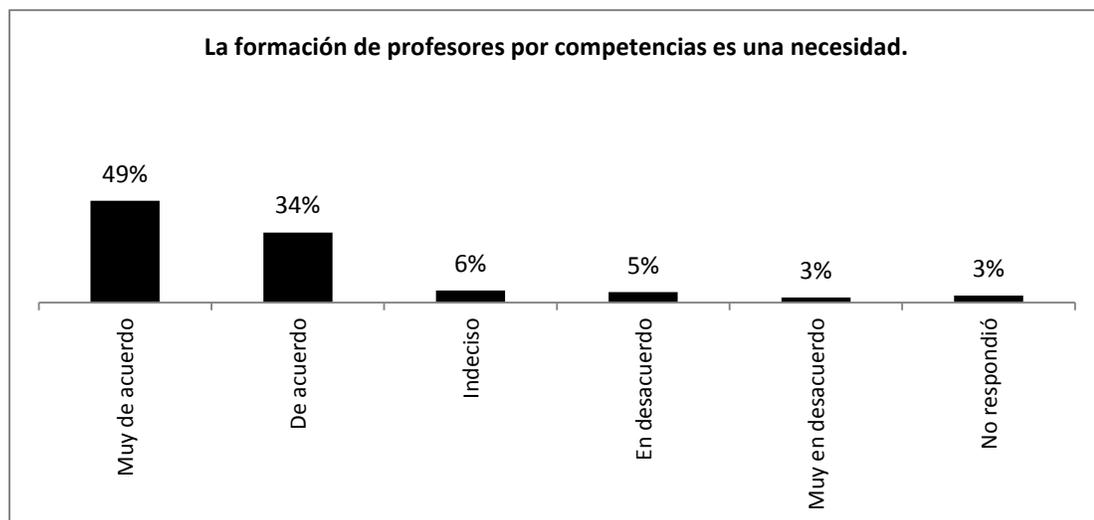


Acerca de la gráfica No. 13, se percibe que el 82% de los encuestados está de acuerdo y muy de acuerdo con opinar que la calidad educativa se obtiene a partir de profesores competentes. El resto de porcentajes no es significativo según se observa.

Tabla y gráfica No. 14

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que la formación de profesores por competencias es una necesidad.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	49%
De acuerdo	34%
Indeciso	6%
En desacuerdo	5%
Muy en desacuerdo	3%
No respondió	3%
Total	100%

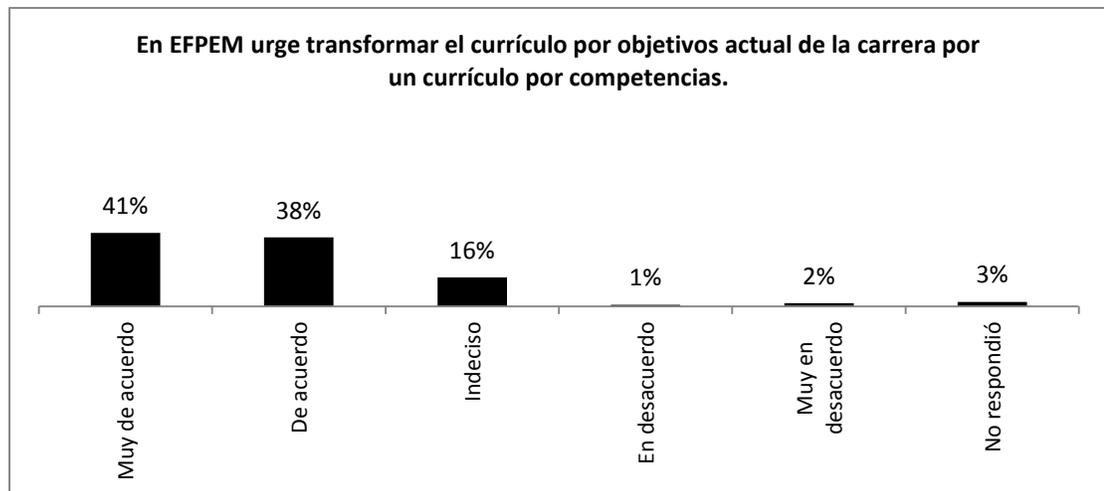


Quienes opinan que la formación de profesores por competencias es una necesidad, conforman un 83% del total de los encuestados. Apenas un 8% se manifestaron en desacuerdo y muy en desacuerdo. 6% manifiestan estar indecisos al respecto y 3% no emitió opinión alguna.

Tabla y gráfica No. 15

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que en EFPEM urge transformar el currículo por objetivos actual de la carrera por un currículo por competencias.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	41%
De acuerdo	38%
Indeciso	16%
En desacuerdo	1%
Muy en desacuerdo	2%
No respondió	3%
Total	100%



Según se observa en la gráfica No. 15, el 79% de los encuestados opinó que en la escuela es urgente transformar el currículo por objetivos actual hacia uno por competencias. Tan sólo 3% se opone a tal afirmación. 16% se manifiesta indeciso, y 3% no respondió.

Tabla y gráfica No. 16

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que si se forman por competencias como profesor, les será más fácil formar por competencias.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	51%
De acuerdo	37%
Indeciso	5%
En desacuerdo	3%
Muy en desacuerdo	2%
No respondió	3%
Total	100%

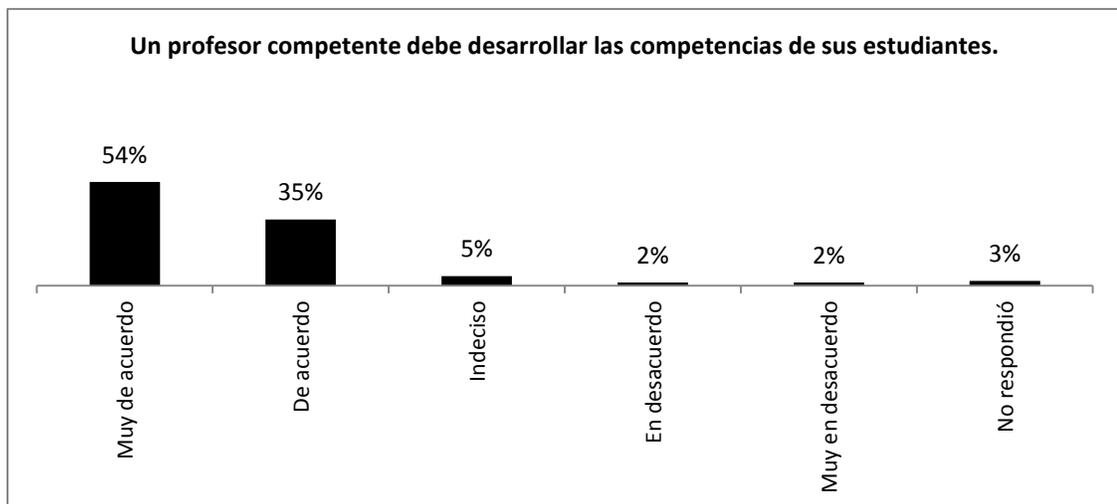


De acuerdo con los resultados contenidos en la gráfica No. 16, de cada diez estudiantes, cinco están muy de acuerdo con que les será más fácil formar por competencias si ellos se forman por competencias durante su preparación como profesores. A este dato se le suman tres estudiantes más que opinan estar de acuerdo con la misma afirmación. En total, son ocho estudiantes de cada diez que coinciden que formarse por competencias durante su carrera de profesor, les permitirá formar más fácil por competencias.

Tabla y gráfica No. 17

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que un profesor competente debe desarrollar las competencias de sus estudiantes.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	54%
De acuerdo	35%
Indeciso	5%
En desacuerdo	2%
Muy en desacuerdo	2%
No respondió	3%
Total	100%

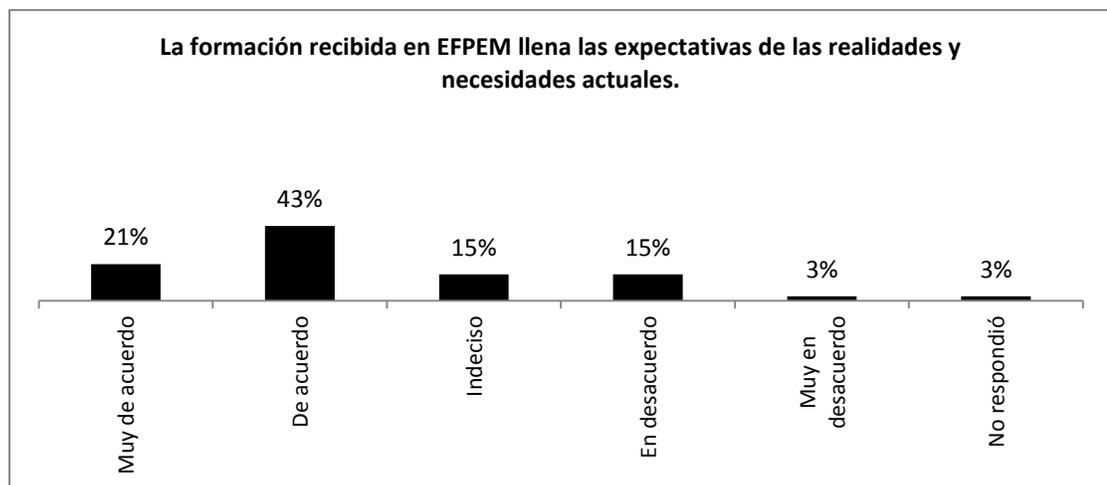


Del total de estudiantes encuestados, 89% está muy de acuerdo (54%) y de acuerdo (35%) con que un profesor competente debe desarrollar las competencias de sus estudiantes. En otras palabras, de cada diez estudiantes, aproximadamente nueve coinciden con tal opinión.

Tabla y gráfica No. 18

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que la formación recibida en EFPEM llena las expectativas de las realidades y necesidades actuales.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	21%
De acuerdo	43%
Indeciso	15%
En desacuerdo	15%
Muy en desacuerdo	3%
No respondió	3%
Total	100%

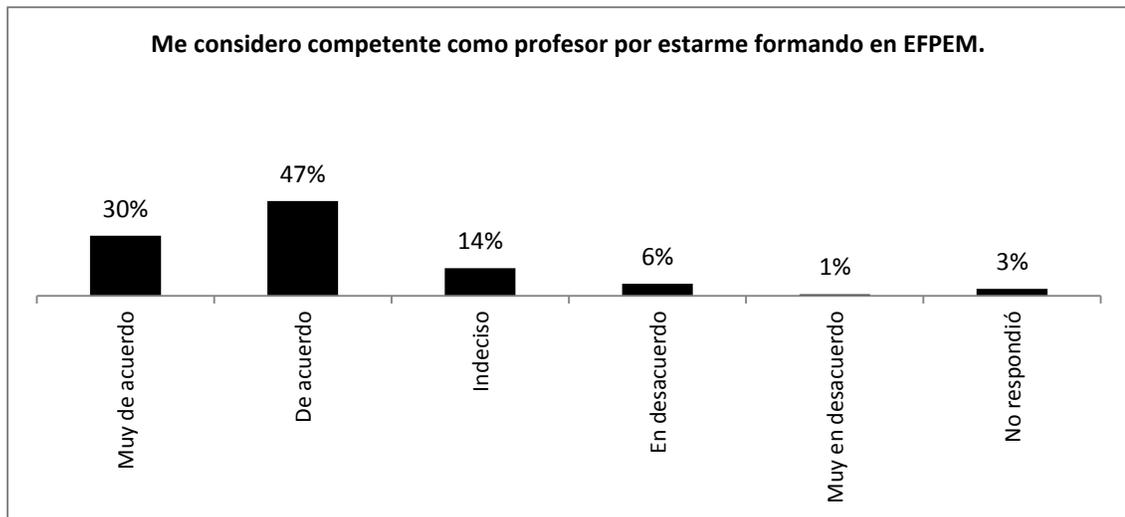


De la población encuestada, el 43% está de acuerdo con que la formación recibida en EFPEM llena las expectativas de las realidades y necesidades actuales. Un 21% está muy de acuerdo con lo mismo. Por el contrario, 15% de las y los encuestados está indeciso y un porcentaje igual está en desacuerdo, al igual que un 3% que dijo estar muy en desacuerdo y 3% que no respondió.

Tabla y gráfica No. 19

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que se consideran competentes como profesor por estarse formando en dicha casa de estudios.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	30%
De acuerdo	47%
Indeciso	14%
En desacuerdo	6%
Muy en desacuerdo	1%
No respondió	3%
Total	100%

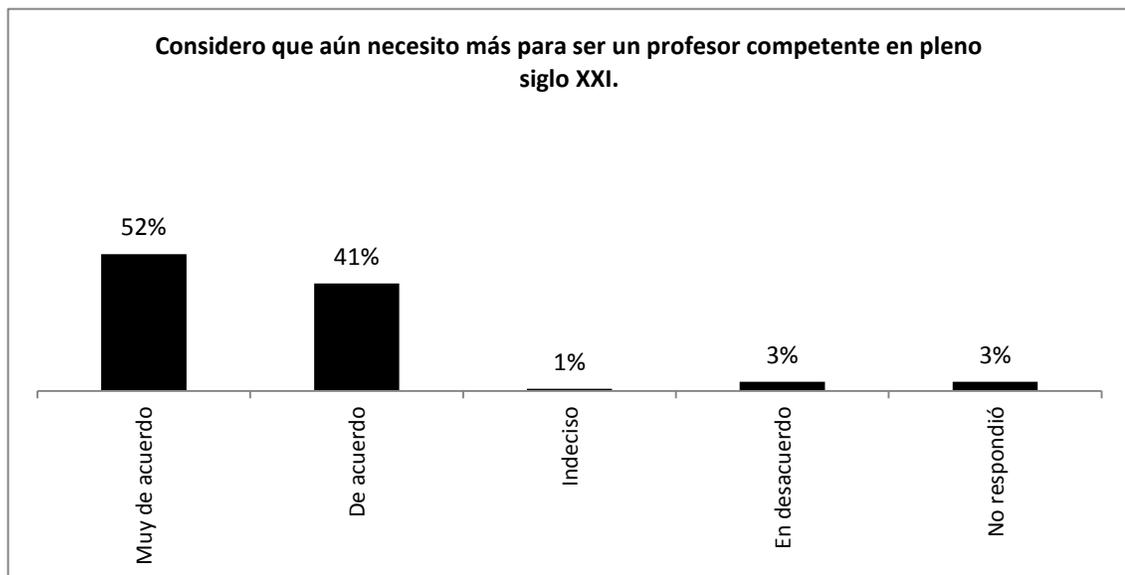


Los resultados contenidos en la gráfica No.19, reflejan que un 47% de las y los encuestados se consideran competentes como profesores por estarse formando en EFPEM. Lo mismo opina un 30% que dice estar de acuerdo. Asimismo, un 14% está indeciso en su opinión, un 3% no respondió a la pregunta, y apenas un 1% dijo estar muy en desacuerdo con lo dicho.

Tabla y gráfica No. 20

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que consideran que aún necesitan más para ser profesores competentes en pleno siglo XXI.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	52%
De acuerdo	41%
Indeciso	1%
En desacuerdo	3%
No respondió	3%
Total	100%



De acuerdo con los resultados, el 93% de las y los encuestados está muy de acuerdo (52%) y de acuerdo (41%) con considerar que aún necesitan más para ser profesores competentes en pleno siglo XXI. El 7% restante se divide entre quienes están indecisos, en desacuerdo y quienes no respondieron.

Tabla y gráfica No. 21

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que ser competentes como profesores les permitirá desarrollarse con éxito en el mundo global actual.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	53%
De acuerdo	38%
Indeciso	2%
En desacuerdo	2%
Muy en desacuerdo	2%
No respondió	4%
Total	100%

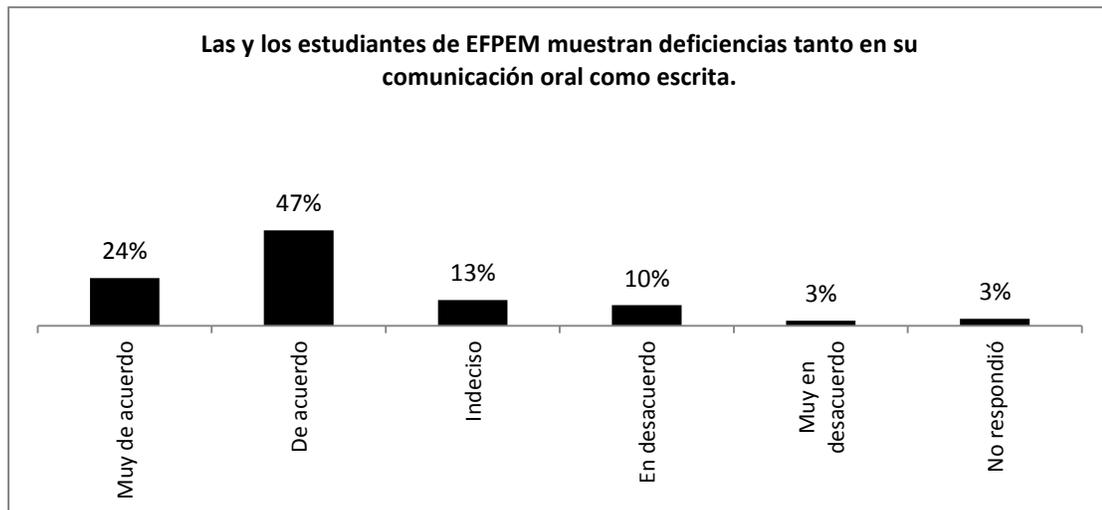


Según se observa en la gráfica No. 21, el 91% de la población encuestada está muy de acuerdo (53%) y de acuerdo (38%) con opinar que ser competente como profesor les permitirá desarrollarse con éxito en el mundo global actual.

Tabla y gráfica No. 22

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que consideran que muestran deficiencias tanto en su comunicación oral como escrita.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	24%
De acuerdo	47%
Indeciso	13%
En desacuerdo	10%
Muy en desacuerdo	3%
No respondió	3%
Total	100%



De acuerdo con la gráfica No. 22, el 47% de la población encuestada están de acuerdo con que las y los estudiantes de EFPEM muestran deficiencias tanto en su comunicación oral y escrita. Con esa misma opinión está muy de acuerdo un 24%. Por el contrario, un total de 13% está en desacuerdo (10%) y muy en desacuerdo (3%). Es observable también que un 13% se muestra indeciso al respecto, y un 3% no respondió.

Tabla y gráfica No. 23

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que la formación como profesores les ha desarrollado las habilidades lingüísticas.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	24%
De acuerdo	40%
Indeciso	15%
En desacuerdo	14%
Muy en desacuerdo	3%
No respondió	5%
Total	100%

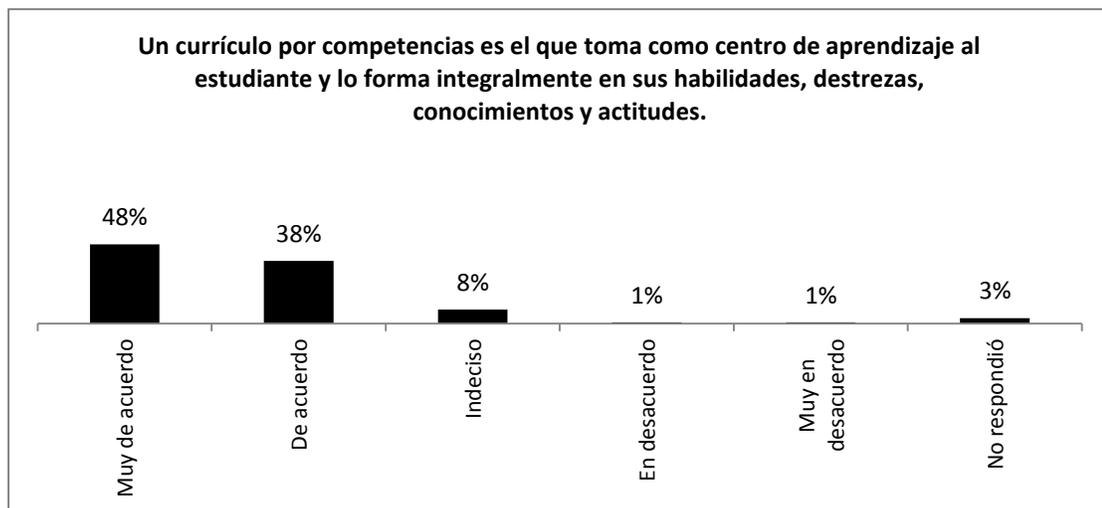


Quienes opinan estar de acuerdo (40%) y muy de acuerdo (24%) con que en su formación como profesores les han desarrollado las habilidades lingüísticas conforman un 64%. Asimismo, 15% se mostró indeciso, 14% está en desacuerdo y apenas un 3% está muy en desacuerdo con dicha opinión; 5% no respondió.

Tabla y gráfica No. 24

Estudiantes de tercer año de la carrera de PEM en Lengua y Literatura, de la EFPEM, ciclo 2012, que creen que un currículo por competencias es el que toma como centro de aprendizaje al estudiante y lo forma integralmente en sus habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes.

Actitud	Total
Muy de acuerdo	48%
De acuerdo	38%
Indeciso	8%
En desacuerdo	1%
Muy en desacuerdo	1%
No respondió	3%
Total	100%



La gráfica No. 24 revela que un total del 86% opina estar muy de acuerdo (48%) y de acuerdo (38%) con que un currículo por competencias es el que toma como centro de aprendizaje al estudiante y lo forma integralmente en sus habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes. El 14% restante se divide entre 8% que se muestran indecisos en su opinión, el 2% que está en desacuerdo y muy en desacuerdo, y 3% que no respondió.

3.2 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL GRUPO FOCAL

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos en el grupo focal realizado con diecisiete docentes de EFPEM de la carrera de profesorado en la especialidad de Lengua y Literatura que cumplieron con las características descritas en la metodología. Las variables implicadas se muestran por aparte, cada una con sus preguntas generadoras⁵⁴ seguidas de las opiniones y percepciones de los participantes para luego finalizar con la descripción de los acuerdos consensuados como aporte final.

VARIABLE: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROFESOR DE LENGUAJE

Una primera pregunta de la pauta del grupo focal pretendía incentivar la reflexión de los participantes en torno a su percepción acerca de **¿qué significa ser docente?** Un profesor participante rompió el hielo y respondió lo siguiente:

“Nuestro papel es, actualmente, facilitar la construcción del aprendizaje. Yo sí difería en que seamos únicamente facilitadores de enseñanza porque nuestra función de enseñanza es para facilitar el aprendizaje del estudiante, es el nuevo rol que actualmente se le está dando al docente y es el que debíamos asumir porque es lo que nos está exigiendo los nuevos paradigmas educativos.”

En esa misma línea, los aportes de los docentes que intervinieron, se resumen en el siguiente cuadro:

Respuesta pregunta 1:

- Es una nueva modalidad hacer el que el estudiante aprenda. Se enfatiza más ahora en la construcción del aprendizaje más que en la enseñanza porque la enseñanza como tal recae en los docentes porque implica la manera en que se transmiten conocimientos y con ellos, cómo se genera el aprendizaje.
- Se necesita de la voluntad de los estudiantes para lograr que construyan su aprendizaje, del docente depende esta capacidad, por lo tanto, el docente debe ser capaz también de promover la construcción del aprendizaje.
- El rol del docente es fundamental cuando de desarrollar nuevos paradigmas se trata. Queda claro que al hablar de un paradigma nuevo no significa que se esté hablando de desechar o sustituir el o los paradigmas predominantes y adoptar totalmente uno nuevo, sino más bien, el docente debe tener la capacidad de conjugar los elementos que le sean útiles de cada uno, es decir, complementar o enriquecer un modelo con otro, o en el mejor de los casos, que sea capaz de crear su propio paradigma.

Acerca de cómo creen que deben ser los docentes hoy en día, sus características como “buenos” docentes, tomando en cuenta la globalización, la cibernética, las nuevas eras en las que están inmersos los jóvenes en la actualidad, se les formuló la pregunta **¿Cuál creen que debe ser el perfil del docente?** A continuación las respuestas proporcionadas por algunos docentes:

“Académicamente, los docentes debemos dominar a cabalidad nuestra especialidad, siempre con la visión de que estamos en permanente aprendizaje también como docentes. Por otro lado, debemos ser muy humanos, tener la capacidad de ver al estudiante desde el ámbito humano y poder incorporar este aspecto a nuestro ejercicio docente.”

... “No solamente dominar la especialidad, sino también las estrategias de enseñanza aprendizaje, debemos también manejar ya la tecnología, debemos saber cómo enseñar al estudiante a que aprenda a aprender. Aquí hay que reconocer que los estudiantes tienen ventaja pues reflejan que sí tienen dominio de las TIC aunque no las utilicen del todo para apoyar el proceso educativo sino más bien para otro tipo de actividades como el chat, las redes sociales. Tenemos realmente que tener bases para poder desarrollar en el estudiante sus propias estrategias porque de lo contrario, estaremos siempre cayendo a la cuestión de los contenidos, más que nada debemos tener estos dominios. Por supuesto, la parte humana la debemos poseer porque tenemos que motivar, incentivar al estudiante para que sienta motivado al aprendizaje. Ahora se nos exige muchas más capacidades, no solamente la especialidad, sino esa constante formación

en nosotros y el hacer que el estudiante sepa cómo debe manejar su propio aprendizaje, qué estrategias debe utilizar y cómo desarrollar sus conocimientos y cómo seguir aprendiendo.”

... “Como docentes, podemos tener todos elementos mencionados pero si no se tiene el componente de la conciencia, aunque se tenga metodologías, estrategias, humanismo, etc., es decir, si no se tiene un estado de conciencia como docente, no funciona. El estado de conciencia funciona con la vocación y la mística, acompañado o conjugado con una creatividad permanente.”

“El docente debe ser una persona ética, formadora, creadora y facilitadora porque estamos en una nueva era donde no basta solamente el manejar un área sino ser flexible de poder enseñar para la vida a través de otras herramientas. Tenemos que manejar tecnología pero no podemos por eso dejar de ser humanos. Tenemos que enseñar de una manera que nosotros seamos los facilitadores porque nosotros conocemos porque tecnología hay mucha y hay diversas técnicas pero a veces nos quedamos cortos con el conocimiento de esas técnicas y nos encasillamos en una sola. Debemos ser flexibles, diversos, promotores de una era de cambio en términos generales. Y sobre todo ser personas que estamos en constante aprendizaje.”

En pocas palabras, se resume en lo siguiente:

Respuesta pregunta 2:

Perfil del docente*	
Con dominio de la especialidad	Humanizado
Permeable al aprendizaje	Con dominio de la tecnología
Con dominio de estrategias de Aprendizaje-Enseñanza	Motivador
Que enseña a aprender	Creativo
Consciente	Formador
Ético	Flexible
Creador	Promotor del cambio
Promotor de la diversidad intercultural	Comprometido con la labor docente

*En consenso, el grupo definió las características en referencia, considerando el ser consciente como el gran paraguas de todas las demás características mencionadas.

De acuerdo con el paradigma nuevo en educación, se mencionan las “competencias”, por lo que se cuestiona al grupo **¿qué son para ustedes las competencias en educación?** A lo que tres docentes argumentaron:

“Todos sabemos que en un documento o por la computadora obtenemos una información y que lo que nos requieren es que esa información la volvamos conocimiento y eso es lo que a veces no hacemos, no todo cambio desarrolla el cambio, a veces sólo aplicamos lo que nos viene de por ahí, lo que funcionó por allí. En términos de competencias, se nos ha dicho que no es más que la capacidad de poder hacer bien una actividad.”

“El aprender a resolver problemas.”

“Saber conocer, saber hacer, saber ser.”

Como resumen, se obtuvo lo siguiente:

Respuesta pregunta 3:

- Como competencia se entiende la capacidad de hacer bien una actividad, de aprender a resolver problemas, de saber conocer, saber hacer, saber ser.

Con base en las ideas anteriores, a continuación se solicitó al grupo que elaborara una **definición integral consensuada del concepto “competencias”** en términos generales:

Respuesta actividad 4:

Competencia: es la integralidad de aprendizajes, de conocimientos, de habilidades y destrezas que posee una persona, que le permiten resolver problemas en un contexto determinado.

Como un valor agregado, puede mencionarse que a raíz de pronunciar una palabra nueva: **integralidad**, se generó la siguiente analogía:

El paradigma nuevo enuncia que deben formarse ciudadanos íntegros. Todos los ámbitos, lamentablemente, se estudian por separado puesto que el

paradigma tradicionalmente contempla la educación fragmentada y como resultado se tienen las diferentes especialidades existentes. Hoy en día se sabe que se necesita de ciudadanos formados integralmente, y que esto implica el trabajar todas las ciencias de manera interrelacionada, o sea, desde la holística, algo que aún está lejos de ser una realidad. Como el modelo segmentado ha predominado desde hace más de 300 años, la fragmentación hoy en día es una práctica de vida por lo que hablar de integralidad es algo difícil, y lograrla lo es más aún. Hablar de holística en las instituciones hasta ahora ha sido, además de difícil, causa de rechazo ya que los maestros no se sienten capaces de trabajar con base en proyectos que integren las diferentes materias, muy pocos docentes lo logran, quizás porque hay desconocimiento de cómo hacerlo puesto que la manera en que fueron formados en su momento, no incluyó tales conocimientos por haber sido desde el modelo tradicional.

Luego que el grupo externó sus conocimientos acerca de lo que son las competencias, se les hizo la pregunta: **¿han trabajado con el enfoque por competencias?** La respuesta por parte de algunos participantes fue sí, otros dijeron que aún no y hubo algunos que ni siquiera exteriorizaron su respuesta. Quienes sí han trabajado por competencias, expresaron los siguientes argumentos:

“Acá en la universidad, ha sido mínimo. Afuera, como maestros en instituciones del sistema educativo nacional, se nos obliga a trabajar por competencias.”

“Yo estoy intentando trabajar por competencias. Hasta ahora yo no había trabajado por competencias. Como experiencia, me agrada, me está funcionando pero es una gran carga porque requieren bastante trabajo.”

“En la institución en la que laboro fuera de la universidad, ya es un hecho que tenemos que trabajar por competencias. Hasta ahora lo que nos ha costado es romper paradigmas: las metodologías tienen que ser completamente diferentes, la evaluación por lo tanto, también es muy diferente; no sólo a nivel institucional sino a nivel personal cuesta ir rompiendo esos esquemas que uno tiene de la educación bancaria y la educación tradicional a la que uno está acostumbrado, e involucrarse activamente en la educación por competencias que ya requiere de otras cosas resulta difícil pero no imposible.”

“Quienes ya tenemos algunos años, no conocimos lo que son hoy las competencias en la educación, sin embargo, hace unos treinta años por ejemplo, se nos decía que había que desarrollar una educación para la vida, o sea que hacíamos lo mismo, talvez no se llamaban competencias, pero sí trabajábamos para hacerlos competentes para, no sólo en un momento de la vida sino para

toda la vida. Lo que pasa es que por alguna razón imitamos lo que funcionó en algún lado y lo que queremos es repetir aquí. Las competencias son buenas pero tomando en consideración los contextos de los lugares, aplicados según sea.”

Las competencias no son tan difíciles como se pueden ver. El conflicto está en el cambio de uno porque, para mí por ejemplo es más tedioso calificar 150 pruebas objetivas que calificar construcción de saberes. Desde mi poca experiencia, puedo decir que es más fácil que el estudiante se desenvuelva dentro de su concepto oral y escrito, con más facilidad escribe, se acerca al profesor, se expresa, esto es fundamental para romper el hielo en la relación estudiante-maestro. Para uno el conflicto más grande encontrar también la gran diferencia entre los objetivos de aprendizaje y de enseñanza que algunos nunca los aprendimos, y ahorita, ni modo, al ver las competencias creemos que son iguales pero la verdad es que no es así. Los docentes no aceptamos la crítica, pues nos creemos que lo sabemos todo, que somos los protagonistas del proceso pero no reconocemos que estamos limitados por la especialidad. Para trabajar competencias es diferente, deben planearse diferentes estrategias porque no todos los estudiantes son iguales, se debe partir del diagnóstico, por medio de la observación de debilidades. Los indicadores dan la pauta para planificar la clase, los procedimientos también se confunden con las actividades. Al trabajar competencias, se está en la capacidad de integrar los conocimientos para responder según las necesidades, en cualquier tipo de situación. Con las competencias, preparamos a partir de lo que ya se conoce, se transmite algo impactante, algo nuevo, y se aprecia su aplicabilidad. Si como docentes estamos fundamentados acerca de qué son las competencias, de dónde surgen, para qué, cuáles son los impactos que causan, y hacemos una comparación con los anteriores paradigmas, definitivamente sí se observará que significa cambios. Por supuesto que estos cambios dependen mucho de algo que ya se dijo: la conciencia como docente, de la vocación.”

“Es importante que entendamos que realmente no es que se hayan descartado los objetivos. Hablar de ellos hace algunos años era como hablar de una máxima. Realmente el maestro tiene sus propios objetivos de enseñanza pero lo que va a tratar de hacer es desarrollar capacidades, habilidades y destrezas en sus estudiantes. En mi caso, acá en la universidad estoy tratando de cambiar esta estructura pero implica romper estructuras de cómo fui formada. Trato de ya no trabajar la literatura en función de el simple análisis literario sino que con esa literatura yo voy a desarrollar habilidades de análisis, habilidades de síntesis, de estructuras de pensamientos, eso con tal de desarrollar la mente apropiada para que el estudiante pueda ser lo que se decía anteriormente: que él aprenda a aprender. Ya no se enfoca uno en el contenido sino en la habilidad que los estudiantes deben desarrollar y fortalecer.”

“Respecto de las competencias y objetivos, una vez me preguntaron en clase si eran sinónimos o si eran definiciones diferentes. Yo respondí que no eran lo

mismo, pero los estudiantes dijeron entonces que por qué tal persona, que se supone especialista, nos dice que son sinónimos; entonces más o menos establecimos las diferencias: el objetivo son las metas que se persiguen y que a través de ellos las competencias se van a lograr, las habilidades y capacidades se van a desarrollar. Si no se logran los objetivos, no se logran las competencias. Más o menos esa es la diferencia que logro manejar.”

En síntesis, los docentes estuvieron de acuerdo en resumir lo dicho a continuación:

Respuestas pregunta 5:

- Trabajar educación por competencias no es una práctica común ni siquiera en la universidad pese a ser el enfoque que pretende romper el paradigma que ha predominado por muchísimos años.
- No hay pleno dominio del tema puesto que la formación docente en su momento, de quienes conforman el cuerpo docente del área, en EFPEM, no contempló dicho enfoque ya que obedeció al modelo tradicional, un modelo por objetivos que ha respondido a la educación bancaria.
- Hay esfuerzos de trabajar con un enfoque por competencias por parte de algunos profesores en EFPEM pero queda a criterio de los mismos.
- La formación por competencias para profesores es una necesidad ya que se requiere para lograr la aplicación del nuevo paradigma educativo en cualquiera de los niveles.

A partir de la discusión anterior, se formuló la siguiente actividad: **describir las diferencias entre objetivos y competencias**, no sin antes, escuchar lo que tenían que decir algunos docentes al respecto:

“Los objetivos son metas que, en primer lugar son algo vago. Si se ubican según la teoría educativa, vemos que sólo responden a patrones conductistas. En cambio las competencias responden a una función moral, ética, porque son compromisos que se desarrollan, es un compromiso ético de nosotros desarrollarlas. Aquí se ubica lo que hemos jurado como profesionales.”

“Los objetivos es lo que uno persigue como docente. Las competencias son las que buscamos que los estudiantes desarrollen con base en nuestra labor docente.”

“Los objetivos persiguen que el estudiante conozca y domine contenidos. Las competencias pretenden que el estudiante sea capaz de, tenga la capacidad de... eso es lo fundamental, lo diferente.”

“En este tema vale la pena hacer un mayor análisis. No hace mucho nos planteamos competencias pero cuando ya estamos en el aula es otra sintonía. Y como se ha hablado de la parte integral desde la propia planificación hasta la evaluación, nosotros mismos nos podemos evaluar y autoevaluar. Cuando vemos por ejemplo, en un pasillo, estudiantes a dos metros de distancia cada uno para que no se copien, cuál es el planteamiento que se tiene porque no es una evaluación para aprender sino para perder. Según mi concepción, la diferencia entre objetivos y competencias se estima en que, el objetivo es más de conocimiento, es más mecánico, más de memorización, está más vinculado a los procesos de los exámenes de 40 o 20 preguntas o más, y si contesta bien las 40 entonces uno dice ya aprendió pero no es que haya aprendido sino que está con una expertise de responder preguntas. Como es que esa capacidad de responder preguntas la aloja en su vida, allí es donde estaríamos buscando nosotros como formadores de estos futuros docentes que van a las escuelas, las capacidades, qué capacidades debe tener uno para cuando se va a escuelas de zonas rojas, o qué capacidades debe tener uno cuando va a escuelas rurales donde el 80% es indígena. A la luz de esto, la diferencia de las competencias es que se desarrollan las capacidades no separadas de cuando enseñamos nosotros en el curso de evaluación, la evaluación en sí misma, que es un proceso por el cual no va a analizar sólo las respuestas sino los comportamientos y allí viene el análisis como una auto evaluación o coevaluación, que muchas veces uno dice que se pongan los puntos, que no van a querer, cómo con qué criterios, hay que aplicarlos, no basta decir, sino que hay que ponerlo en práctica.”

Diferencias	
Objetivos	Competencias
Son metas precisas que se persiguen a corto y mediano plazo.	Conjunto de conocimientos, actitudes, capacidades, habilidades y valores a alcanzar a largo plazo.
Responden a patrones conductistas.	Responden a la integralidad del individuo.
Enfocados en los logros del profesor.	Enfocadas en los logros del estudiante.
Buscan dominio de contenidos.	Desarrollan capacidades, habilidades, actitudes.

En la actividad anterior, uno de los participantes mencionó la formación en EFPEM respecto de la evaluación, lo que dio oportunidad entonces, de formular la siguiente pregunta: **¿cómo ven la formación docente en la carrera de Lengua y Literatura, frente al modelo de formar por competencias que el sistema educativo tiene vigente en la educación nacional?** Ante ella, cuatro docentes respondieron:

...“Leí en un trabajo que hizo Villa y Poblete, en Bilbao, España, que es imposible instalar la formación por competencias si no se hace una reingeniería completa en toda la universidad, y que no se puede querer forzar, encajar en un sistema antiguo el modelo por competencias. Quienes hicieron el estudio sostienen la tesis que hay que hacer una reingeniería total incluyendo a los administrativos, a los trabajadores de servicios, a todo el personal, y que hay que cambiar toda la metodología en universidad. A raíz de esta lectura, me surgió la inquietud: ¿es posible empezar con un nuevo paradigma teniendo un paradigma viejo que no ha sido cambiado desde hace años? claro que es importante empezar un cambio, pero en el mismo deben ser partícipes absolutamente todos.”

...“En nuestra escuela da mucha pena que se observe una formación enfocada en lo tradicional. Si bien es cierto que hay que hacer una reingeniería, hay dos cuestiones muy importantes que tenemos los docentes: la libertad de cátedra y el criterio amplio. Si no hubiera esa reingeniería, los docentes debemos ser capaces de echar andar todo lo que sea beneficioso para los estudiantes. Sabemos que en el tema de las competencias no se maneja la visión fraccionada, aquí es donde se manifiesta la tenencia en cuanto todos los componentes, los elementos que implican. No podemos hablar de equipos de trabajos, metodologías distintas si de todos modos se sigue aplicando una evaluación objetiva por ejemplo. No es que estas pruebas no sirvan pues también tienen una finalidad, sin embargo, es bueno que hayan aportes en tiempo porque a estas alturas da pena que EFPEM no muestre cambios porque, si vemos afuera, ya que el mercado está pidiendo profesionales competentes, allá afuera no les importa si hay o no hay reingeniería, el paradigma exige competencias, bien o mal, hay que comenzar a trabajar ya en el tema.”

...“El número de estudiantes tiene que ver al trabajar por competencias. No es lo mismo trabajar con 17 estudiantes que con 125. Siento que si esperamos la reingeniería total en la universidad, creo que pasarán diez años y no veremos nada. Como docentes debemos autoformarnos, seguir profesionalizándonos y crear la manera de trabajar las competencias en las aulas. El trabajo individual, el trabajo colectivo, la exploración de conocimientos previos, la puesta en común, se pueden trabajar con grupos numerosos, la clave está en la metodología.”

“El problema en EFPEM, es que todavía no todos los docentes hemos adquirido conciencia del cambio y de lo que se les está exigiendo a los estudiantes, estamos desvinculados de la realidad y la realidad es que nuestros estudiantes deben ir a trabajar por competencias, es decir que les toca planificar, organizarse y evaluar por competencias. Muchos de ellos ya las dominan, no sabemos si bien o mal pero saben más que nosotros de repente. Acá en la escuela sólo algunos maestros estamos haciendo este esfuerzo. Para quienes estamos aprendiendo esta cultura, tratando de encajarlo dentro de una estructura implantada, nos está costando muchísimo trabajo. Por ejemplo, en mi caso, tengo que trabajar por las noches por medio de la computadora con mis estudiantes porque en una hora de clase no da tiempo de trabajar competencias, a esto hay que agregar las tareas en casa, lecturas y demás. Esa lucha por romper el esquema me ha llevado mucho tiempo, sin embargo, tristemente hay comentarios de los mismos estudiantes que cuestionan: ¿qué hacemos nosotros cuando con usted trabajamos de una manera y luego viene el otro docente y nos cambia todo el esquema y tenemos que regresar a las clases tradicionales? Lamentablemente, con maestros así uno no puede hacer nada.”

Como resumen de lo argumentado, se obtuvo lo siguiente:

Respuestas actividad 7:

- La formación de profesores en EFPEM goza de la libertad de cátedra y la amplitud de criterio, por lo que está en manos de los docentes, trabajar desde el enfoque de las competencias u objetivos.
- Los estudiantes se muestran confundidos cuando perciben prácticas docentes diferentes, no obstante, distinguen lo significativo que puede ser la formación desde el enfoque constructivista en contraposición de la formación tradicional mecanicista.
- No es necesario esperar que ocurra una reingeniería completa de todo el personal y la estructura de la escuela para tomar la iniciativa de trabajar por competencias, no obstante, trabajar desde este enfoque exige autoformación por parte del docente y mucha actividad constructivista que requiere de más tiempo laboral.
- El paradigma de la formación por competencias es coherente con lo planteado en la misión y visión de la institución, por lo tanto, es urgente y conveniente homogenizar el enfoque, las metodologías, las herramientas y las técnicas en función de egresar profesionales capaces de satisfacer las exigencias del campo laboral del siglo XXI.

En un esfuerzo por captar la percepción que tienen los docentes de los estudiantes, acerca de algunas competencias específicas, se realizó el siguiente cuestionamiento: **¿cuál es la realidad de las habilidades y capacidades de los estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura?** A lo que cuatro participantes más expusieron:

“Uno de los problemas a nivel de nosotros los docentes de EFPEM, es que muchos no estamos lo suficientemente preparados en cuanto a la tecnología, y en esto los estudiantes nos rebasan pues ellos manejan esto muy bien. Este es un problema que se tiene porque para poder realizar este trabajo por competencias es necesario mayor comunicación utilizando recursos como la computadora e internet porque que nuestros cursos son semi dirigidos y no alcanza el tiempo. Una hora clase no es suficiente para trabajar significativamente. Otra cuestión es la cantidad de estudiantes que se tienen en cada sección, son demasiados para poder trabajar de forma integrada. En cuanto a los estudiantes, ellos sí están preparados en el tema porque vemos que la mayoría trabaja por competencias porque el CNB está diseñado así. Yo veo un poco contradictorio que esta escuela que es formadora de profesores, todavía conserva una práctica encajada en el modelo tradicional, anterior. Da pena que se siga forzando a que adquieran conocimientos del maestro cuando ahora en el proceso no es uno el centro sino que son ellos. Aún hay muchos profesores que asumen el proceso como protagonistas, y muchos estudiantes que todavía tienen esa concepción de que cómo sabe el profesor por todo lo que dice. Esto es algo que se observa que no ha cambiado en la universidad. Por supuesto que no hay que menos preciar el trabajo de los profesores que aún no trabajan por competencias, no se puede hacer esto.”

...“Estando con los estudiantes, respecto de que unos enseñan de una manera y otros no, visualizo que es necesario hacer un equilibrio. Por qué razón, porque los recursos también intervienen. Por ejemplo, un estudiante al que no le pagan bien como maestro, no es posible que tenga recursos como computadora e internet. En estos casos, el docente debe estar presto a dirigir lineamientos específicos que permitan que estos estudiantes se desarrollen de diferente manera pero con el mismo nivel. No se puede pensar en abusar en el uso de este tipo de herramientas, sino que debe haber un equilibrio. En este sentido, tiene que ver la humanización, no desestimar al estudiante, valorar su esfuerzo. De igual manera, el docente debe ser suspicaz para estar atento de aquellos que también quieran pasarse de listos.”

...“A veces el docente exige tareas que implican un gasto económico. No obstante, debe ser lo suficientemente creativo para crear diversas estrategias por las cuales los estudiantes puedan cumplir. Es un problema cuando el docente se encasilla también a exigir todo por computadora. Debe aceptar trabajos a mano ya que esto no es un error hoy en día, más bien, debe seguir haciéndose para no caer en la marginación o exclusión. Otro problema que yo observo en la EFPEM, es la diversidad de la formación que ellos tienen cuando ingresan a la escuela, hay de todas las carreras, esto es un obstáculo porque no podemos exigir que se enseñe en un mismo nivel para todos, más bien obliga a los profesores a que hagan un balance pero mucho no lo hacen pues es difícil. Muchos estudiantes acá se han retirado por esa razón.”

“Los estudiantes tienen voluntad de estudiar, pero no son autodidactas, no se ha roto el paradigma de recibirlo todo, los estudiantes se encierran en “no puedo hacerlo”.

Aportes pregunta 8:	
A partir de los argumentos anteriores, se obtuvo en consenso, la siguiente lista de deficiencias y eficiencias que presentan los estudiantes de la carrera:	
Deficiencias	Eficiencias
No saben leer, no comprenden, no les gusta.	Hablan bastante
No saben escribir.	Son creativos
No saben hablar, decir lo que piensan.	Muestran bondad por estudiar pese a todas las dificultades que puedan atravesar. Se refleja en el interés de estar en EFPEM después de una larga semana laboral.
Son analfabetas funcionales.	Tienen habilidades ocultas como por ejemplo: el canto, el teatro, organización de eventos culturales, sólo es cuestión de motivarlos para que los saquen a la luz.
Presentan mala ortografía.	Muestran voluntad
No saben redactar.	Muestran dominio de las TIC
No están conscientes del proceso de aprendizaje.	Tienen gran potencial
Se les dificulta el trabajo cooperativo.	Deseo de superación profesional ya que, aún cuando muchos maestros de primaria están trabajando hasta las tres jornadas, todavía buscan seguir estudiando.
Muestran desinterés por la formación. Pedagógica.	
Muestran mucho énfasis por el trabajo. Individual.	
Muestran interés sólo por ganar el curso a cualquier costo, vienen por el cartón, no por aprender.	
Se desestiman, muestran baja autoestima en cuanto a sus capacidades y habilidades.	
No son autodisciplinados.	
No buscan la autoformación.	

Pese a lo consensuado en la tabla anterior, el grupo enfatizó que no se debe generalizar, los grupos son diversos, algunos sí quieren aprender otros sólo quieren ganar, unos disponen de recursos, otros no mucho aunque se reconoce que éste es un factor condicionante; unos aprenden de una forma, otros de otra, etc.

Por aparte, con base en los aportes anteriores, se promovió el análisis con base en la pregunta: **¿las habilidades y capacidades que presentan los estudiantes de la carrera son coherentes con los objetivos curriculares y el perfil de egreso planteado actualmente?** Al respecto, cinco docentes emitieron las siguientes percepciones:

“Sí se está cumpliendo con el perfil planteado actualmente. Cuando se han estructurado las carreras de la escuela, se ha elaborado un perfil que es el deseo de cómo deberían salir los estudiantes cuando terminan la carrera ya sea el profesorado o la licenciatura. Para eso, los estudiantes tienen que pasar por un examen privado y los de licenciatura tienen un proceso para graduarse también. El examen está estructurado de manera que se pueda evaluar la capacidad con la que ellos están egresando de acá. Como bien se ha dicho, no se trata de generalizar en ninguno de los aspectos que hemos analizado. Lo que definimos como deficiencias y eficiencias tiene sus excepciones. Lo mismo pasa cuando los estudiantes egresan de la escuela, el perfil es bueno y cumple con lo que se ha propuesto respecto de la visión que tiene EFPEM. Se ha cumplido pero lo que pasa es que a nosotros nos pesan más los alumnos negativos que los positivos aunque sean menos porque nos duelen más. Hay muchos alumnos que tienen muchos aspectos positivos, la mayoría salen bien de aquí, muestra de ello es que ya existen algunos docentes egresados, dando clases aquí mismo.”

“A mi juicio, el perfil de graduación sí se cumple, ahora habría que evaluar si lo ponen en práctica en la realidad. Para conocer la situación real habría que hacer un diagnóstico situacional en todo el sistema educativo, sobre todo para ver si están trabajando coherentemente con el paradigma. Lo ideal es eso porque somos una institución que forma profesores capaces de brindar un servicio de calidad. Sin embargo, esto es relativo.”

“Realmente tenemos que analizar las estadísticas, cuántos ingresan y cuántos egresan, primero para ver si en verdad, se supone que la generalidad vendría a lograr esto así, y al no ser la misma cantidad de alumnos que ingresan que los que egresan y en qué tiempo lo logro, podemos ver si hay un problema. Por otro lado, una de las grandes quejas que hay en contra de la universidad es en cuanto a las pruebas de ingreso es que precisamente los maestros de EFPEM son los que forman a los estudiantes que no logran entrar, esto nos tiene que servir para cuestionar si estamos bien.”

“Respecto del perfil de ingreso, es algo complejo puesto que en la educación, los profesores, si bien son contratados, no se les remunera lo justo por su trabajo. Muchos patronos incluso, ofrecen salarios a quienes puedan impartirles los cursos aunque no sean profesores, o muchos firman cuadros de maestros que

no lo son de profesión, y en este sentido podemos entonces hablar de corrupción. Realmente, mucho de esos índices negativos que se tienen no son resultado de muchos de nuestros maestros sino que son resultados de ese tipo de acciones anómalas que no debieran darse pero que se dan y repercuten a la hora que quieren ingresar a la universidad. Esto se da por falta de mecanismos de control interno sobre la iniciativa privada.”

“Creo que sí tiene que ver el perfil de ingreso con el de egreso pues, si un estudiante entra por vocación por diversas razones, entonces lo más probable es que esa persona tenga un perfil de egreso alto, pero acá hay muchos que vienen porque es la posibilidad que tienen de alcanzar un título de licenciatura que no les es posible sacar en otro lado.”

A continuación, se resume lo dicho por los participantes:

Respuesta pregunta 9:

- Para medir el cumplimiento de los objetivos curriculares y la coherencia del perfil de egreso de los estudiantes de EFPEM con la realidad educativa, deben estudiarse las estadísticas y el perfil tanto de ingreso como de egreso. Sin embargo, puede decirse que hasta ahora, sí se ha cumplido con los objetivos, misión y visión que EFPEM tiene planteados puesto que muchos de los estudiantes que han culminado las carreras de profesorado y licenciatura, lo han hecho con éxito. Una muestra de ello es que el cuerpo docente de la escuela lo conforman varios de sus egresados, lo que significa que cumplen con los requerimientos específicos establecidos a este nivel.

Como grupo, ha quedado claro que hablar de hacer coherente la formación de los futuros docentes en EFPEM con el paradigma educativo vigente, implica hablar de competencias. Siendo así, **¿qué competencias específicas creen que debieran ser desarrolladas en la escuela durante el proceso de formación?** Ocho docentes intervinieron argumentando lo siguiente:

“Fundamentalmente debería ser la competencia lectora porque ello permite todo lo demás. Se comprende acá no sólo hacer leer sino de desarrollar todo el proceso lector y las acciones que implica: análisis, síntesis, etc. Esto es básico para todas las áreas, debiera ser la primera competencia a desarrollar porque es la que les va a proporcionar la facilidad de entender todos los textos que se les da aquí y comprender todo lo que se les enseña. Si no logran leer están mal. El problema aquí es que, de acuerdo con las estadísticas, apenas un 30% salen como egresados. El resto se queda en el camino precisamente porque no tiene vocación de maestros, entonces ellos se equivocaron cuando entraron aquí y se van quedando en el camino por culpa por su equivocación. Los que llegan a la

licenciatura son precisamente los que sí tienen vocación. Quienes no llegan, no sólo no tienen vocación sino que no entienden nada de los cursos. Esta primera competencia me parece más importante.”

“Dentro de lo poco que hemos aprendido de las competencias, sabemos que lo primero que hay que desarrollar son competencias generales pues estas les van a ayudar a ellos a desarrollar las áreas del conocimiento, a que sean personas capaces de resolver problemas. El aprendizaje es un problema, el trabajo cooperativo sería una competencia que ayudaría a resolverlo pero el docente debe ser competente en ello para lograrlo.”

...“Otra competencia general es aprender a aprender. Alguna literatura reciente ya contempla las competencias de lectura y escritura como instruccionales, y hace énfasis en que las más importantes son las más generales.”

“Otra competencia general sería aprender a ser, ser persona, ser maestro. Identificarse por su propia vocación, esto es lo que hace a que el maestro esté dispuesto, abierto a cambios.”

...“Otra competencia es aprender a convivir, a que interactúen.”

“La competencia lectora es imprescindible tanto para el estudiante como para el maestro”.

...“Una competencia específica puede ser la competencia didáctica y pedagógica pues ellos tienen que aprender qué estrategias debe darle al estudiante para que pueda aprender a leer, escribir, etc.”

“La competencia comunicativa es importante pues es la que sirve para trabajar en grupo.”

Debido a la diversidad de aportes, se resumen a continuación:

Respuesta pregunta 10:	
Competencias generales	Competencias específicas
Aprender a aprender	Competencias lingüísticas (lectura, escritura, habla y escucha)
Aprender a ser	Competencias de gestión
Aprender a convivir	Competencias de interrelación
Aprender a hacer	Competencias comunicativas
Resolución de problemas	Competencias tecnológicas
Trabajo cooperativo (hacer con los demás)	Competencias didáctico pedagógicas

De las anteriores, se enfatiza en que la competencia lectora debe ser prioritaria. Se reconoce que paralelamente, deben trabajarse las competencias generales. Todas las competencias mencionadas son sumamente importantes, sobre todo porque pueden generalizarse para las otras especialidades.

A continuación, partiendo de que el currículo de la carrera tiene un enfoque por objetivos, el grupo manifiesta lo que, según su percepción, **justificaría el cambio del currículo por objetivos actual, de EFPEM, hacia uno por competencias.** Al respecto, la opinión de siete docentes fue:

“En primer lugar, si nosotros estamos formando profesores de enseñanza media, tenemos la obligación de adecuar nuestro currículum a las exigencias del CNB porque EFPEM debe velar porque sus egresados sean competentes para la educación que contempla el sistema educativo vigente.”

“El tema de competencias es un tema que ya se trabaja a nivel internacional, en toda Latinoamérica y Europa. En Centroamérica ya trabajan por competencias, por lo tanto, Guatemala no debe quedarse rezagada. Realmente, nuestro país es uno de los últimos que está haciendo el cambio de la educación hacia un enfoque por competencias. Una de las razones principales para esto es no quedarse rezagados, es importante estar a la vanguardia del cambio regional porque, hoy en día, se está certificando las universidades, y si en algún momento la EFPEM busca ser certificada y no está acorde con el paradigma, no lo logrará pues debe estar en sintonía con los nuevos paradigmas de la enseñanza, es decir, a la vanguardia con el cambio regional.”

“Más que lo institucional que ya se mencionó, es fundamental que a los estudiantes tengan herramientas que les permita pensar en este mundo globalizado. Guatemala ya es parte de la globalización y el neoliberalismo, por lo que requiere de esas competencias que está planteando el nuevo paradigma. Es necesario que se nos dote de herramientas para enfrentarnos a ese mundo globalizado.”

“El enfoque curricular que realiza la USAC en función de la acción educativa debe ser en total coherencia con el sistema educativo del país. Esto no implica sólo el CNB, sino también otros elementos importantes.”

“Para que se logren aprendizajes significativos y una educación situada, es decir, contextualizada en nuestra realidad.”

“Otro motivo es porque desarrollan capacidades para que los futuros profesionales estén con los conocimientos, habilidades, actitudes para tener una evolución y cambio social de nuestro país.”

“Por último, sería para darle seguimiento sin importar el gobierno en turno. Hay que darle continuidad al sistema educativo de la EFPEM, y del MINEDUC. Que no se rompan los procesos cada cuatro años con cada autoridad que llega al gobierno. Los Acuerdos de Paz lo plantean, sin embargo no se da. Hay que insistir en este tema aunque sea más político.”

Como resumen de lo anterior, se obtuvo lo que a continuación se presenta:

Respuesta pregunta 12:

En EFPEM, cambiar el currículo por objetivos actual por uno con enfoque por competencias, debe hacerse porque:

- Como escuela formadora de profesores de enseñanza media, se debe tener coherencia con lo que plantea el sistema educativo vigente por medio del CNB.
- La EFPEM debe posicionarse a la vanguardia con los cambios regionales.
- Como institución especializada, debe aspirar a la acreditación a nivel internacional.
- Parte de su misión es formar para que el estudiante logre enfrentar con éxito el mundo globalizado.
- Es responsable de lograr el aprendizaje significativo y una educación situada, contextualizada.
- Parte de su trabajo es desarrollar en los estudiantes, capacidades para la evolución y los cambios sociales.
- No es posible romper procesos sino al contrario, se debe dar seguimiento al sistema educativo tanto de EFPEM como del MINEDUC.

VARIABLE: LA FORMACIÓN DOCENTE

A continuación, se procedió a promover la discusión acerca de los diferentes aspectos que hay que considerar en la formación docente en EFPEM, a partir de la reflexión: pensando en que el perfil que deben tener los egresados de EFPEM debe ser coherente con el paradigma educativo vigente, **¿qué elementos creen que se deben desarrollar en los estudiantes, futuros docentes, pensando precisamente que se dirigen hacia una realidad multilingüe, multiétnica, pluricultural?** Ante esta pregunta, se obtuvo la participación de tres docentes quienes expresaron lo que se plasma a continuación:

“En primer lugar, la EFPEM debe reestructurarse. Académicamente, debería considerar un año de área común, para desvanecer las deficiencias que traen

los estudiantes de nuevo ingreso, en donde se les pueda desarrollar las competencias específicas como la lectora por ejemplo, en donde se les incluyan aspectos que aborden la interculturalidad, se les enseñe un idioma indígena, se les implementen cursos acerca de la L1.”

“Hablar de multiculturalidad e interculturalidad no sólo se trata de incluirlo en el pensum. Hay otras implicaciones, por ejemplo, la práctica dentro de las aulas. Vemos que se da la discriminación por ejemplo. Estos temas debemos asumirlos nosotros primero y ser ejemplo. Debemos fomentar las relaciones de equidad, de respeto. Para nadie es secreto que en EFPEM se han dado situaciones de irrespeto, de desigualdad, de racismo.”

“En la integralidad se incluyen las actitudes y los valores. No obstante, debe haber un compromiso institucional. Ahora que EFPEM está procurando una readecuación curricular, debe tener en cuenta estos aspectos, básicamente la enseñanza de un idioma maya. Actualmente, vemos como se ha incrementado la población maya en nuestra escuela, por lo tanto, ésta debe ser capaz de ofrecerles cursos que los fortalezcan como por ejemplo, cursos de gramática para estudiar su idioma materno y apoyarles en cómo enseñar el español como L2.”

En resumen, se presenta lo siguiente:

Respuestas pregunta 13:

- Formar por competencias es una necesidad que debe satisfacerse sistemáticamente, comenzando lo antes posible, por una reestructuración institucional como académica.
- En contextos multiétnicos y plurilingües, es necesario desarrollar competencias que logren la interculturalidad, lo que a su vez minimizará prácticas como el racismo, discriminación, desigualdad, entre otros. El primer ejemplo en esto debe darlo el docente de EFPEM.
- Lograr un perfil del egresado integral, coherente con las exigencias de las diferentes realidades, que permita el desarrollo exitoso de los profesionales de la educación efpemistas, es tarea tanto de la institución en general, como de cada docente que labora en el área.

Teniendo en cuenta lo dicho, se formula el siguiente cuestionamiento: **¿cómo quedaría entonces el perfil del profesor a partir de un currículo por**

competencias? Es decir, ¿qué características contemplaría? Ocho docentes argumentaron:

“Que sean competentes para comunicarse eficientemente o transmitir sus conocimientos eficientemente en las comunidades donde ellos van, ya sea acá en la capital o en los departamentos.”

“Sería importante que todo lo pertinente a lo cultural se revise profundamente, pues es importante que los docentes, independientemente del pueblo o la etnia a la que se pertenezca, tengamos una identidad nacional y una verdadera identidad cultural. Esta última necesita también que conozcamos a fondo las otras culturas para reconocernos, analizarlos, ver las diferencias y apreciarlas.”

“Que sea un profesional integral porque sólo así, independientemente de los contextos donde se les enseña a las personas, éste será capaz de responder en cualquier realidad.”

“Con altas capacidades en su formación, tanto en su especialidad como pedagógicas.”

“Que fomente y practique las habilidades de interrelación, de inteligencia emocional, las relaciones interpersonales, pero más aún, que muestre un verdadero interés hacia el estudiante, que sea capaz de conocer el contexto de sus estudiantes. Que conozca de valores, que sea modelo de los mismos pues el estudiante hace y dice mucho de lo que hace y dice el profesor.”

“Algo muy importante, es que tengan la capacidad de hacer investigación-acción, investigación en el aula. Que rompa el esquema de la clásica búsqueda de respuestas a simples preguntas sino más bien, que diseñe y ejecute acciones que pretendan la resolución de problemas.”

“Que sea facilitador, que modele diversas metodologías, que sea estrategia cognitivo, es decir que conozca su propio proceso de aprendizaje para que pueda orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Que sea un estratega del aprendizaje, que encuentre lo que tiene que mejorar.”

“Que tenga dominio de las TIC, como parte de la modernización tecnológica, que vaya de la mano con la vanguardia.”

Respuesta pregunta 14:

En consenso, el grupo definió las siguientes características que pueden tomarse en cuenta para enriquecer y fortalecer el perfil actual del egresado de EFPEM, en función de un currículo por competencias:

Perfil de egreso	
Comunicador eficiente en los diferentes contextos sociales	Consciente de los valores humanos
Identificado verdaderamente con su cultura y nacionalidad, que valore la diversidad	Con capacidad de hacer investigación acción
Íntegro en su formación	Con capacidad de facilitar, modelar metodologías
Altas capacidades en su especialidad y pedagógicas	Estrategia del aprendizaje
Con capacidad de interrelacionarse, de interactuar	Domina las TIC, la modernización de la tecnología
	Vanguardista

A la pregunta: **¿qué sentido le darían a la formación de docentes en EFPEM con base en las competencias?**, algunos docentes expresaron:

“En primer lugar porque los docentes deben aprender a desenvolverse en su contexto. Las competencias son para eso, para hacernos competente en... Otro aspecto importante es que el proceso de aprendizaje incide mucho sobre nuestro proceso de enseñanza. Es evidente que hay una desvinculación entre aprender por objetivos y enseñar por competencias. Vivimos nuestra forma de aprender y esa es más factible de practicarla en el aula.”

“El proceso de aprendizaje incide en el proceso de enseñanza, por lo que si se aprende por competencias, se enseña por competencias.”

La opinión general del grupo se resume en el recuadro que se presenta en la siguiente página:

Respuestas pregunta 15:

- En pleno siglo XXI, es preciso desarrollar una formación por competencias que responda a las diferentes necesidades de los diversos contextos sociales.
- Si se aprende por competencias, es más fácil promover el aprendizaje por competencias.
- Un profesor competente es capaz de desarrollar las competencias de sus estudiantes.

Considerando que el papel del docente es fundamental en la formación por competencias, **¿Cómo se pueden apropiarse del proceso, como claustro de catedráticos?** Esta pregunta generó los siguientes tres aportes:

“En principio, las autoridades deben capacitarnos y velar por la implementación en el aula.”

“Se requiere un cambio de actitud, y deseos de cambiar, si esto no lo tienen los docentes, menos podrá motivar a sus estudiantes. Al verse el cambio de actitud en los profesores, los estudiantes cambiarán.”

“Hay que inyectar el deseo del cambio a todos los compañeros catedráticos para lograrlo.”

Asimismo, se agregó el cuestionamiento **¿qué debe hacer la escuela para que los estudiantes se apropien del proceso por competencias?** Y algunos argumentos al respecto fueron:

“La escuela debe iniciar un proceso, instalarlo y hacerlo real en el aula para que el estudiante reflexione acerca del por qué es necesario el cambio, y para qué se está dando.”

“Antes que la escuela implemente un cambio, debe hacer un diagnóstico, un estudio, una autoevaluación, etc. para determinar la situación real de los mismos docentes acerca del tema de las competencias, luego debiera prever una capacitación.”

“Que se ocupe de dar seguimiento al modelo educativo sin que se viole el derecho de la libertad de cátedra.”

“Que no se promueva el divorcio entre los niveles educativos. Si no hay concatenación entre los intereses educativos no se logrará el cambio, vamos a seguir sin mayores avances.”

Con estos aportes, se construyó como resumen:

Respuestas pregunta 17:

- Para que la institución como los docentes y estudiantes se apropien del proceso de cambio de paradigma en EFPEM, hay que procurar:
 - Investigar al claustro de catedráticos acerca del tema de las competencias.
 - Con base en los resultados, prever capacitaciones en función del nuevo paradigma educativo.
 - La aplicación o la práctica de ese modelo en el aula por parte del docente de EFPEM porque el mismo estudiante va a percibir a través de su práctica, el cambio de paradigma.

Capítulo IV

Discusión y análisis de resultados

A continuación, se hace un análisis con base en los resultados presentados en el capítulo anterior. En el mismo, se exploran algunas respuestas acerca del grupo encuestado, el conocimiento acerca del tema de las competencias, algunas competencias específicas del profesor de Lengua y Literatura, y los aspectos a considerar en la formación docente en EFPEM. Al final, se incluye una propuesta de competencias específicas como resultado de la presente investigación, que incluye las competencias que según los docentes de EFPEM, deben ser consideradas a desarrollar durante la carrera del profesorado en Lengua y Literatura para egresar profesionales de calidad, con un perfil que satisfaga las demandas de la sociedad guatemalteca del siglo XXI.

4.1 ACERCA DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO ESTUDIADO

De acuerdo con la información obtenida en la primera parte de la encuesta, se obtuvo que casi la mitad (49%) de la población estudiantil encuestada, proviene de lugares fuera del perímetro capitalino. Este es un dato interesante respecto del costo que puede representar para los estudiantes el cursar la carrera de profesorado tomando en consideración lo que implica transportarse desde su lugar de residencia hacia la universidad.

Respecto del grupo indígena al que pertenecen los encuestados, sigue predominando el ladino en un 83% aunque es importante observar que se cuenta con un porcentaje de mayas, mismo que no extraña debido a la diversidad que caracteriza a la sociedad guatemalteca, no obstante, es un aspecto que debe ser considerado en EFPEM para la práctica de la interculturalidad como un elemento importante de la educación hoy en día en todos los niveles.

Acerca de cómo ven la educación del país, es preocupante que sólo un 11% de los encuestados hayan opinado que es muy buena (3%) y buena (8%), y que la mayoría (56%) opine que es regular. Por el contrario, el 32% dijo que es mala (24%) y muy mala (8%). Esta percepción parece estar generalizada, principalmente cuando se observan los resultados de diversos estudios en donde se cuestiona la calidad de la educación guatemalteca.

Según los resultados sobre el problema que más les preocupa a quienes fueron encuestados, es interesante observar que se obtuvo un 32% que coincidió con que la mala formación docente es el principal inconveniente que llama su atención. Tres problemas más que acapararon la atención son la falta de oportunidades de capacitación docente, la falta de apoyo al docente y el desempleo. En este sentido, se percibe como una preocupación constante la falta de respaldo hacia el docente por parte de las instituciones y autoridades competentes.

Por aparte, respecto del problema de la mala preparación docente, nadie puede afirmar o negar que sea la causa de la baja calidad educativa, sin embargo, resultaría un aporte importante establecer la relación que existe entre tales variables.

4.2 ACERCA DEL CONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS

La población encuestada coincide al afirmar que tienen claro lo que son las competencias pues han escuchado hablar de ellas y han aprendido sus fundamentos y principios durante su formación en EFPEM. Al respecto, los docentes que participaron del grupo focal coincidieron en que han percibido que muchos de los estudiantes conocen del tema y trabajan desde él pues, como maestros activos en su mayoría, el sistema nacional lo exige aunque en la formación docente universitaria no sea una práctica institucional homologada. Esta situación les aflige pues los pone en desventaja

principalmente a quienes que, por muchas razones, aún no conocen del tema y mantienen una docencia bajo el modelo tradicional pese a que en el ambiente se percibe cierto nivel de consciencia de que es tiempo de hacerlo desde otra perspectiva: las competencias.

Considerar el dominio de los conocimientos acerca del tema es importante pues, como futuros docentes de educación media, se debe considerar lo que De Moura (Castro, 2009), dice de la Educación Secundaria: ésta requiere importantes transformaciones para dotar a los estudiantes de una sólida cultura en Ciencias y en Humanidades; para enseñar a leer y escribir en más de un lenguaje; para transmitir valores y para forjar espíritu de ciudadanía y de identidad cultural.

En este sentido, los encuestados demandan la formación de profesores por competencias pues creen que la calidad educativa se obtiene a partir de profesores competentes, quienes durante su labor deben desarrollar las competencias de sus estudiantes. Pese a esta percepción bastante positiva, es contradictorio que todavía haya una cantidad considerable (50%) que aún opina que el currículo por objetivos llena las expectativas actuales, y que es coherente que al profesor se le forme por objetivos cuando lo obligan a formar por competencias. Con estos dos escenarios, parece ser que la EFPEM tiene una doble tarea: impulsar la educación por competencias para profesores en formación, y promover el aprendizaje enseñanza de las mismas como parte de su desarrollo temático para lograr su total comprensión y dominio por parte de los estudiantes.

Lo anterior coincide con parte de lo expresado en los antecedentes de esta investigación que dice que el conocimiento acerca de las competencias implica dos situaciones: por una parte se habla de la elaboración de programas de formación que tienen a la competencia como elemento central, mientras que por otra se habla de un proceso instruccional que sirve para mejorar la enseñanza y

el aprendizaje y que tiene como elemento central la habilidad de aprender a aprender. Para el primer caso, se habla del enfoque por competencias como un modelo curricular, mientras que en el segundo caso se le puede identificar como un modelo instruccional centrado en el aprendizaje. En cualquiera de las dos perspectivas, es evidente que se necesita de la voluntad de los estudiantes para lograr que construyan sus aprendizajes, aunque, como bien concluyeron los docentes en el grupo focal, de ellos también depende el desarrollar esa capacidad.

4.3 ACERCA DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

En cuanto a algunas competencias específicas, un buen porcentaje de los encuestados admitió ser tolerantes, democráticos y participativos; utilizar las TIC como herramientas para el aprendizaje; reorientar fácilmente el proceso de aprendizaje en el momento en que así lo requieran, y tener desarrolladas sus habilidades lingüísticas. Respecto de esto último, se detecta una grave contradicción cuando los mismos encuestados admiten que las y los estudiantes de EFPEM muestran deficiencias tanto en su comunicación oral como escrita, realidad que fue constatada por los docentes que participaron en el grupo focal cuando revelaron que detectan graves problemas en cuanto a la ortografía, expresión oral y expresión escrita de los estudiantes.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

En este sentido, se cuestionó a la población objeto de estudio, acerca de la opinión que les merece la posibilidad de una educación por competencias en EFPEM, su funcionalidad y utilidad respecto de la labor docente que ya realizan.

Como resultado se obtuvo que la gran mayoría de los encuestados apoya la idea de que en EFPEM urge transformar el currículo por objetivos que actualmente desarrolla para la carrera por un currículo por competencias ya que éste toma como centro del aprendizaje al estudiante y permite una formación integral de sus habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, lo que les permitirá que les sea más fácil formar por competencias a quienes sean sus estudiantes en un futuro.

Al mismo tiempo que reconocen que la formación en EFPEM hasta ahora ha llenado las expectativas de las realidades y necesidades actuales y que se consideran competentes por la formación que han recibido, consideran que aún necesitan más para ser profesores competentes en pleno siglo XXI pues ser competentes como docentes les permitirá desarrollarse con éxito en el mundo global actual.

Con base en los resultados anteriores y pese a que la educación por competencias no es una política institucional en EFPEM actualmente, las competencias específicas que se observan en los estudiantes son:

- **Planificación:** la mayoría de la población estudiantil ejerce la docencia en el nivel para el cual está académicamente acreditada, por lo tanto, planifican el ciclo escolar por tratarse de un proceso educativo formal y sistemático. El planificar por competencias se realiza porque el sistema educativo nacional así lo exige desde el 2007, como parte de la reforma educativa que se aplica en función de elevar y mejorar la calidad de la educación en el país, por lo que

el maestro activo se ha visto obligado a introducirse al tema de manera inmediata. Para el caso de los estudiantes de EFPEM, esta competencia se ha podido ir fortaleciendo en algunos grupos debido al aprendizaje adquirido durante su formación, quizá por la labor de algún profesor que ya trabaja el tema, sin dudar de la autoformación a partir de la socialización entre compañeros. Es pertinente enfatizar que planificar desde un modelo por competencias no es garantía del logro de un aprendizaje significativo según las necesidades ya que, como se obtuvo también en este estudio, cuando de reorientar el proceso de aprendizaje en el momento en que se hace necesario se trata, aún hay estudiantes a los cuales no les es tan fácil.

- **Expresión oral:** saber hablar en público con palabras sencillas, directas y precisas desde un enfoque comunicativo, parece ser una competencia que no está desarrollada en los estudiantes de EFPEM. Este resultado coincide con el expresado por los docentes universitarios ya que, a su juicio, una de las fuertes deficiencias que observan en los estudiantes es que no saben hablar, es decir que no saben expresar verbalmente lo que piensan. Esta situación debe ser motivo de preocupación puesto que la habilidad lingüística debe ser una característica primordial de los profesores, fundamentalmente de quienes lo son por el área de Lengua y Literatura.
- **Expresión escrita:** redactar cualquier tipo de textos sin que la ortografía y coherencia sean un problema, es una capacidad que tampoco está desarrollada en los estudiantes de la carrera según los mismos encuestados. Los docentes de EFPEM también denotan como problema el hecho que los estudiantes no saben redactar y cuando lo hacen, presentan mala ortografía. Este

resultado, al igual que el de la expresión oral, preocupa pues para un profesor de lenguaje estas dos competencias deben ser de su dominio total como experto del área.

- **Comprensión lectora:** el Profesorado en la especialidad de Lengua y Literatura por ser una carrera que exige mucha lectura, no se duda que los estudiantes cumplen con la acción de leer. No obstante, en el grupo focal los docentes de EFPEM aseguraron que los estudiantes no saben leer y que muchas veces leen pero no comprenden, esto sin dejar pasar que se han encontrado con estudiantes que no gustan de la lectura. Esta es una deficiencia más que detectan según sus observaciones, además de ser una debilidad grave pues, si se habla de profesores de Lengua y Literatura, la lectura debe ser su fuerte puesto que también son responsables de promoverla, generarla y fortalecerla como expertos de la especialidad.

- **Juicio crítico:** si los estudiantes no saben leer o no les gusta leer, como lo afirman los docentes de EFPEM, no es posible que se hagan de los argumentos necesarios para defender sus creencias, posiciones, ideas, entre otros. Desarrollar el razonamiento lógico y el juicio crítico se logra por medio de la lectura y, hoy en día este aspecto es fundamental para lograr formar un ciudadano proactivo en el ámbito en que se desenvuelve, y sensible de todo lo que acontece a su alrededor en la realidad.

- **Cualidades y valores personales docentes:** la población estudiada admitió en su mayoría que son tolerantes, democráticos y participativos y que motivan a practicar la democracia en su salón de clases. Viviendo en una sociedad democrática, esto es fundamental, sin embargo, parece contradictorio cuando vemos

resultados de habilidades y capacidades que reflejan la poca participación porque se les dificulta el expresarse de cualquier forma, de manera eficiente, por ejemplo.

Pese a las debilidades que se perciben en los resultados, los docentes admitieron por consenso, que los estudiantes tienen gran potencial y deseos de superación profesional por lo que sólo es cuestión de motivarles.

- **Dominio de herramientas de aprendizaje-enseñanza:** para un profesor existe diversidad de herramientas para promover el aprendizaje-enseñanza, entre ellas se encuentran las TIC. Respecto de las herramientas en general, es difícil pensar que los estudiantes las dominen pues los docentes han observado que si por algo los estudiantes durante su formación en EFPEM no muestran interés, es por la formación pedagógica cuando esta es justamente el área que fundamentalmente ayuda a entender la naturaleza del hecho educativo y permite conocer la diversidad de herramientas que se pueden utilizar en las diferentes etapas del proceso educativo.

Específicamente acerca de las TIC, los mismos estudiantes revelaron que sólo algunos tienen dominio de ellas, por lo tanto, ello repercute en su escasa utilización como herramientas para el aprendizaje aunque en esto último no hay que olvidar que interviene también el factor de la accesibilidad. Para el caso de los docentes de EFPEM, ellos admitieron que se encuentran en desventaja con los estudiantes respecto del dominio de las TIC porque existe una brecha generacional en cuanto a su formación y conocimiento acerca de ellas. Es decir que ellos reconocen que los estudiantes reflejan que sí tienen dominio de las TIC aunque no las

utilicen del todo para apoyar el proceso educativo sino más bien para otro tipo de actividades como el chat, las redes sociales, etc. Es indiscutible que las TIC requieren de una inversión económica generalmente por parte de los interesados, en virtud que esta capacidad requiere de tener el recurso tanto para prepararse como para contar con el equipo adecuado. Aunado a esta debilidad, se puede mencionar la poca capacidad económica del sistema educativo por colocar a los establecimientos educativos a la vanguardia de la tecnología para poder formar en ella a sus estudiantes.

En plena era cibernética como lo es el siglo XXI, las TIC son parte fundamental para el desarrollo humano, los ciudadanos que se están formando para ser capaces de enfrentar los desafíos del mundo global, deben tener dominio de las TIC por lo tanto, se constituye en un gran desafío no sólo para los docentes y estudiantes, sino para la comunidad educativa en general. Independientemente de que las instituciones educativas posean tecnología o no, es imprescindible que los docentes conozcan de ella y sepan aplicarla en los contextos donde les sea posible y que no se limiten al simple consumo.

En cuanto al dominio que poseen los estudiantes de cualquier otro tipo de herramientas habría que explorar cuáles dominan y aplican en la actualidad en sus contextos, y procedería hacer una revisión de las herramientas que contemplan los cursos pedagógicos y didácticos que se desarrollan en la EFPEM para establecer la coherencia de las mismas en una realidad educativa diversa por varios factores, pues si en la universidad aún predomina lo tradicional en esta área, es lógico pensar que las herramientas que contempla no serían funcionales desde la perspectiva de la

metodología activa participativa y con enfoque constructivista como actualmente demanda la reforma educativa que se impulsa.

Por supuesto que la capacidad de los profesores en cuanto las herramientas a utilizar dependerán de otros aspectos tales como la creatividad y la habilidad lingüística al momento de prever y organizar el proceso educativo, tomando en cuenta los recursos con que le sea posible trabajar.

- **Atención centrada en el alumno:** En el modelo educativo tradicional, el diagnóstico es considerado como una forma de evaluación con la cual se obtenía el estado situacional de los estudiantes antes de iniciar un aprendizaje nuevo. En el modelo educativo por competencias, que centra su atención en el alumno, el diagnóstico trasciende de ser un instrumento para captar una simple “radiografía”, a un instrumento que arroja resultados que determinan el rumbo del proceso puesto que ayuda a dilucidar las necesidades que tienen los estudiantes en su contexto. Entendiendo que el diagnóstico se vuelve un paso trascendental para lograr la funcionalidad de la formación por competencias, es imprescindible que EFPEM comience a trabajar bajo esta misma visión para dar un paso hacia adelante en cuanto a transformación de la formación docente. Así lo demandan los estudiantes que fueron encuestados cuando respaldan la necesidad del cambio del currículo por objetivos actual hacia uno por competencias que tome como centro del aprendizaje al estudiante y lo forme integralmente en sus habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes.

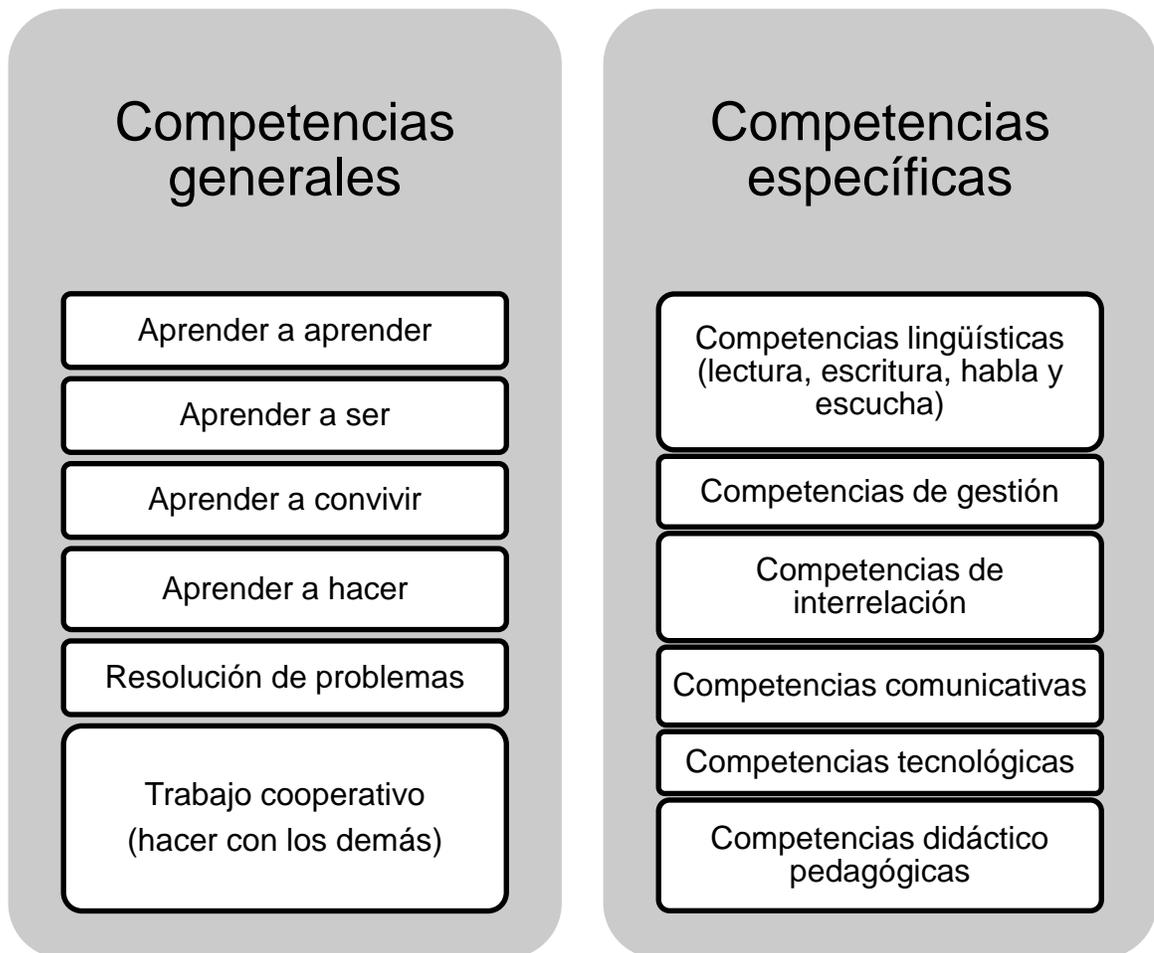
La importancia de ubicar al alumno como centro del proceso educativo, según Ramírez, Marissa y Rocha, Marisela (2006), determinan el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda

y la construcción de lo significativo. Desde este parámetro, esta modalidad de educación extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora (realidad), y también a lo que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura (calidad de vida). Así se plantean contenidos que tienen significado integral para la vida.

- **Autoaprendizaje:** en el grupo focal se pudo determinar que esta competencia no está desarrollada en los estudiantes de EFPEM pues se observa que los estudiantes no están conscientes del proceso de aprendizaje, ni siquiera del suyo durante su formación en EFPEM pues muestran sólo el interés por ganar los cursos a cualquier costo, que su meta es sólo obtener el “cartón”, y no por aprender en realidad. Según esta analogía, puede decirse que si los futuros profesores no están conscientes de su proceso de aprendizaje, menos van a tener el interés y el compromiso por realizar acciones que implica dar más de sí como de su tiempo.

Específicamente en el grupo focal, los docentes expresaron que paralelamente a las competencias específicas anteriores, se deben desarrollar las competencias generales, un acierto que denota conocimiento acerca de las mismas por lo menos de la mayoría de quienes estuvieron presentes.

En esa línea, y con base en su experiencia docente en EFPEM, los participantes del grupo focal formularon a grandes rasgos un listado de competencias que incluyeron tanto las generales como las específicas que, consideran, deben desarrollarse en EFPEM durante la formación de los futuros profesores de Lengua y Literatura:



De las anteriores, se enfatiza en que la competencia lectora debe ser prioritaria aunque eso no significa que tienen diferente nivel de importancia. Asimismo, se observa que sólo se trata de competencias enunciadas y no de competencias técnicamente redactadas en su totalidad. Esto último requeriría un dominio técnico de la estructura específica en su formulación que debe obedecerse, mismo que no fue requerido en este estudio por tratarse de una investigación y no de un proyecto propiamente dicho.

En el análisis para la construcción de la propuesta presentada, a los docentes se les dificultó el concentrarse en pensar específicamente en las competencias

para la carrera del profesorado en Lengua y Literatura y argumentaban que si bien el lenguaje es un área específica, la misma es fundamental para el desarrollo de las otras áreas por lo que no podían diseñar competencias aisladas. Con esta argumentación, se puede concluir que las competencias mencionadas pueden ser aplicables para todos los profesorados de EFPEM, no obstante, se enfatiza que habrán algunas específicas que deberán agregarse según sea el caso.

Debido a que el enfoque por competencias tiene incidencia directa en el perfil del egresado, a continuación se presenta el perfil que los docentes que participaron del grupo focal consensuaron:

Perfil del docente*
<ul style="list-style-type: none"> • Con dominio de la especialidad • Permeable al aprendizaje • Que enseña a aprender • Humanizado • Con dominio de la Tecnología • Motivador • Consciente • Creativo • Formador • Ético • Creador • Promotor de la diversidad interculturalidad • Formador • Flexible • Promotor del cambio • Comprometido con la labor docente

*En consenso, el grupo definió las características en referencia, considerando el ser consciente como el gran paraguas de todas las demás características mencionadas.

Tomando en consideración los insumos aportados tanto por estudiantes como por los docentes de EFPEM, como un aporte, en función de cumplir con el tercer objetivo específico planteado para esta investigación, se presenta una propuesta de competencias específicas para la carrera de Profesorado en Enseñanza Media en la Especialidad de Lengua y Literatura.

Respecto de lo anterior, es necesario tomar en consideración que Tobón (Op. Cit.), expresa que las competencias deben centrarse en determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano. En cuanto a la pertinencia de las características del egresado que perfilaron con las competencias propuestas por los docentes, se observa que de alguna manera, están implícitas en el logro de las mismas.

A continuación se presenta una tabla que trata de definir las características del perfil que se logran con el desarrollo de las competencias propuestas:

Características del Perfil del docente	Competencias que inciden en el logro de la característica del perfil
Con dominio de la especialidad	Competencias lingüísticas: lectura, escritura, habla y escucha (comprensión, análisis, síntesis)
	Competencias de gestión
	Competencias didáctico pedagógicas
	Competencias comunicativas
Permeable al aprendizaje Que enseña a aprender	Aprender a aprender Trabajo cooperativo (hacer con los demás)
Con dominio de estrategias de Aprendizaje-Enseñanza	Aprender a hacer
Con dominio de la tecnología	
Consciente	Aprender a ser
Ético	
Creador	
Diverso	
Humanizado	
Motivador	
Formador	
Creativo	Resolución de problemas
Flexible	
Promotor del cambio	Aprender a convivir

Como Tobón (Op. Cit.), lo afirma, se debe pretender orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales, en otras palabras, requiere de desarrollar sus competencias.

4.4 ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EFPEM:

Denise Vaillant (Op. Cit.), planteó que es necesario entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado. Siguiendo tal afirmación, a continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos respecto de la formación docente en EFPEM:

- **En cuanto a los contenidos acerca de las competencias:** mientras que la población estudiantil encuestada opinó que durante sus estudios de la carrera en EFPEM ha escuchado hablar del tema, los docentes reconocieron que sólo algunos de ellos, aunque no tienen pleno dominio de él, tratan de manejar la temática por iniciativa. El desconocimiento y falta de dominio por su parte obedece a varios factores entre los que se pueden mencionar su propia formación que en su momento obedeció al modelo tradicional con un enfoque por objetivos y respondió a la educación bancaria predominante, la falta de tiempo y oportunidad para capacitarse en el tema, y en muchos casos, la falta de interés por el tema. Los docentes que sí tratan de promover el aprendizaje acerca del tema partiendo del poco conocimiento que han logrado por cuenta propia, lo hacen por el debido derecho de libertad de

cátedra del que gozan. A partir de este hallazgo, puede deducirse que el aprendizaje acerca de las competencias, y por ende su desarrollo en los estudiantes de EFPEM, no se promueve de manera institucionalizada sino más bien, queda a criterio de los docentes que se preocupan por estar a la vanguardia de la educación.

Cabe resaltar que, de los docentes que participaron del grupo focal, la mayoría admitieron tener idea de lo que son las competencias y de lo que implican en la educación como nueva modalidad de hacer que el estudiante se forme de manera integral. Específicamente, las definen como *la integralidad de aprendizajes, de conocimientos, de habilidades y destrezas que posee una persona, que le permiten resolver problemas en un contexto determinado*. Sus palabras no se apartan de lo dicho por Tobón, Sergio (Op.cit.): Competencias son:

...“procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.

En el lenguaje de Tobón (2006), este aspecto conforma la dimensión del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas, que presenta a fin de comprender las dimensiones de los cambios y transformaciones que ocurren en la docencia a partir de las competencias.⁵⁵ En el mismo, considera que no sólo se trata de que los docentes dominen la

teoría sino que implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.

- **En cuanto al diseño de la carrera:** los encuestados coincidieron con que el currículo por objetivos no llena las expectativas actuales, y que no es coherente que al profesor se le forme por objetivos cuando lo obligan a formar por competencias, por lo tanto, considerando que la EFPEM desarrolla un currículo en esta modalidad no sólo en la carrera de Lengua y Literatura sino que en todas las carreras que imparte, la formación de profesores por competencias se visualiza como una necesidad urgente por satisfacer, por lo tanto, puede definirse que EFPEM debe transformar el currículo por objetivos actual hacia uno por competencias, ya que los encuestados están convencidos si se forman desde esta perspectiva como profesores, les será más fácil formar por competencias además de que lograrán desarrollarse con éxito en el mundo global actual. Por su parte, los docentes opinan lo mismo: si se aprende por competencias, es más fácil promover el aprendizaje por competencias pues un profesor competente es capaz de desarrollar las competencias de sus estudiantes, por lo tanto, en pleno siglo XXI, es preciso desarrollar una formación por competencias que responda a las diferentes necesidades de los diversos contextos sociales.

Pese a que EFPEM se ha preocupado por hacer su mejor esfuerzo para cumplir su misión, la población encuestada coincidió en que aún necesitan prepararse más durante la carrera para llegar a ser profesores competentes en esta nueva era. Esto último reafirma lo observado por los catedráticos en cuanto a la voluntad y deseos de

superación que muestran los estudiantes aun cuando muchos de ellos tienen una dinámica sobrecargada de trabajo.

Respecto de la medición del alcance de los objetivos curriculares de la carrera y la coherencia del perfil de egreso de los estudiantes de EFPEM con la realidad educativa que enfrentan, los catedráticos de la escuela coincidieron con que debe verse como tarea pendiente el hacer una investigación exhaustiva en dos momentos clave: al ingresar a EFPEM, y al egresar de ella, que permita obtener resultados al respecto. A simple vista, admiten que puede decirse que EFPEM no sólo cumple con sus objetivos sino también de su misión y visión, esto tomando como parámetro de medición, la cantidad de egresados que ya forman parte del cuerpo docente de la escuela y que cumplen con los requerimientos establecidos para ello.

Es pertinente recordar que, según el registro de experiencias, hablar de una formación por competencias no significa desechar un modelo por otro, sino más bien, para este caso lo que ha implicado es la conjugación de tanto elementos de la teoría conductista como del enfoque constructivista. Es decir que se ha propiciado el amalgamamiento de los dos enfoques para lograr una mayor integralidad del desarrollo de las competencias. Como todo lo que hasta ahora hemos sabido los docentes: los modelos, métodos, entre otros, no se ejecutan o desarrollan de manera aislada, sino que pueden combinarse, así también pues, los enfoques en referencia pueden funcionar más efectivamente si se encuentran sinergias para un mismo propósito.

La importancia de rediseñar la carrera de profesorado hacia una educación por competencias es porque la educación de este tipo a

nivel superior es un modelo para el desarrollo del currículo y la enseñanza que representa una tendencia educativa importante a nivel internacional, principalmente para la Comunidad Europea y anglosajona, para América Latina y México. Así lo concibe Frida Díaz (Barriga, 2005).

Asimismo, rediseñar la carrera hacia un enfoque por competencias, como ya lo dijo Tobón (2006): “implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes”, lo que resultaría un gran paso hacia adelante en el esfuerzo por posicionarnos a la vanguardia educativa regional y por mejorar el perfil profesional del egresado de las aulas universitarias.

Por aparte, como un agregado de mucho valor, los docentes que participaron del grupo focal identificaron que como educadores, los estudiantes se enfrentarán a contextos multiétnicos y plurilingües por lo que coincidieron en que es necesario desarrollar competencias que logren la interculturalidad porque ello contribuirá a minimizar prácticas como el racismo, discriminación, desigualdad, entre otros vejámenes que aún se manifiestan en sociedades de diversidad cultural. Reconocen que el ejemplo debe comenzar por el cuerpo docente de la escuela por lo que aún tienen mucho que trabajar. En palabras de Tobón (Op. Cit.), este aspecto viene a conformar la segunda dimensión: del conocimiento a la sociedad del conocimiento, es decir que se habla de que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica

de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

- **En cuanto a la formación por competencias:** debido a que los encuestados reflejan debilidades en el dominio de varias capacidades esenciales para su labor docente, se hace necesario considerar el modelo educativo que EFPEM desarrolla en la actualidad. En este sentido, la población estudiantil encuestada coincide que es necesario y urgente transformar la formación desde el planteamiento curricular, mientras que los docentes concluyeron que debe propiciarse una reingeniería completa en la institución, es decir, que el cambio debe hacerse en toda la estructura de la escuela, desde la administración, hasta pasar por todo su personal pues se trata de una escuela formadora de educadores que debe ponerse a la vanguardia de los cambios regionales actuales y que tiene la responsabilidad de egresar profesionales capaces de evolucionar y desarrollarse acorde con los cambios sociales.

En otras palabras, la formación por competencias en EFPEM, es un modelo que debe adoptarse de manera sistemática, comenzando lo antes posible por una reestructuración tanto académica como institucional. Ello dará origen a la reformulación del perfil del egresado que, si bien actualmente cubre características importantes, debe mejorarse para que sea coherente con el paradigma educativo vigente. Tal y como Bravslavsky (Op. Cit.), lo manifiesta en sus escritos: habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Éste es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes, porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados.

Por su parte, Frida Díaz (Barriga, 2005), explica que el modelo de educación por competencias, al igual que el currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, análisis institucional, prioriza las ideas de eficiencia, calidad y competitividad, tres características que se exigen en los profesionales en la actualidad.

La transformación del currículo hacia uno por competencias requiere de la formulación de las mismas. Esto no es tarea fácil pues según Tobón, Sergio (Op. Cit.), en el diseño de las competencias hay seis aspectos esenciales a considerar desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética.

Esto significa que, en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación.⁵⁶

Asimismo, nos recuerda que hay que tomar en cuenta que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano.

De nuevo, en lenguaje de Tobón (Op. Cit.), este aspecto responde a la tercera dimensión que plantea en su teoría: de la enseñanza al aprendizaje, en donde define que el modelo de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza.

Lo dicho por Tobón quiere decir que, en lugar de centrarse en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en la construcción de su propio aprendizaje en función del enriquecimiento intelectual. A partir de ello se debe orientar la docencia con metas, evaluación y estrategias didácticas adecuadas tomando en consideración el contexto, la realidad, los factores que influyen y los recursos con que se cuenta, sin dejar por un lado por supuesto, al sujeto del hecho educativo.

CONCLUSIONES

1. La opinión de estudiantes y docentes de EFPEM acerca de la formación por competencias en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura, es que es un tema pendiente y urgente de tratar desde dos perspectivas: la primera, desde la transformación del currículo hacia un enfoque por competencias para la carrera en función de lograr la calidad educativa que les permita ser competentes en la labor educativa; y la segunda, desde la promoción del aprendizaje acerca del tema y todo lo que implica en función de la tarea que desarrollarán como futuros profesores.
2. La posición o actitud de los estudiantes y docentes acerca de transformar el enfoque por objetivos del currículo actual, hacia un enfoque por competencias es a favor. Parte de los resultados lo confirman, por ejemplo, cuando el 83% de los estudiantes afirman que formar profesores por competencias es una necesidad, así como también un 88% expresaron que es urgente realizar dicho cambio.
3. Las competencias específicas son algo más que conocimientos, habilidades y destrezas. Involucran diversidad de contextos para lograr el enfrentamiento a demandas complejas, así como capacidades para poner en funcionamiento habilidades como la de comunicarse de manera efectiva, solucionar problemas, trabajar en equipo (hacer con los demás), entre otras. En particular, implican un aprender a aprender (habilidad para aplicar conocimientos interdisciplinarios), aprender a convivir (capacidad para enfrentar la diversidad sociocultural y el multilingüismo),

aprender a hacer (habilidad de innovar, indagar, crear, etc.), aprender a ser (capacidad de desarrollar completamente su potencial).

4. Tanto estudiantes como docentes de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura, definieron “las competencias específicas para la carrera”, mismas que se presentan en una propuesta anexa a este informe, no obstante, se enuncian a continuación como tales:⁵⁷

- Las competencias lingüísticas
- Las competencias de gestión
- Las competencias comunicativas
- Las competencias tecnológicas (TIC)
- Las competencias didáctico-pedagógicas
- Las cualidades y valores personales docentes

5. Los resultados de este estudio permitieron identificar las competencias específicas para el Profesor de Enseñanza Media en la Especialidad de Lengua y Literatura, de tal modo que puedan servir de referencia para guiar nuevas acciones para el fortalecimiento y actualización de la carrera así como de las herramientas de formación, en función de hacer coherente la labor de EFPEM con los cambios socioeducativos y culturales que determinan la realidad guatemalteca.

RECOMENDACIONES

1. Promover la transformación paulatina de EFPEM de manera integral y completa hacia un enfoque por competencias, sin desechar lo que ha dado resultado de otros enfoques, en función de egresar seres humanos competentes hacia los diversos contextos culturales y sociales, que generen una educación de calidad con sentido humano, coherente con lo estipulado en el paradigma educativo vigente y por ende, alcancen el desarrollo humano a partir de su éxito profesional. Ello posicionaría a EFPEM a la vanguardia de los cambios regionales en cuanto a la labor educativa.
2. Aprovechar la actitud positiva hacia el cambio, que presentan los estudiantes y docentes del área para promover y concretar el rediseño de la carrera (del enfoque educativo por objetivos vigente, hacia un enfoque por competencias), puesto que ello significaría un avance significativo por estrechar la brecha que hoy existe entre la formación media, la superior y el ámbito laboral.
3. Al redactar las competencias específicas para la carrera de profesorado en Lengua y Literatura, incluir dentro de su estructura además del conjunto de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se determinen como necesarias para el profesor, los contextos que ayuden a definir cómo construir dichas características que tiene implícitas para situaciones concretas.
4. Implementar mecanismos o estrategias de actualización profesional dirigidos al equipo de profesionales que conforman el cuerpo docente de

EFPEM, con el objeto de incrementar los conocimientos y las capacidades individuales tanto técnicas como metodológicas, que a su vez incrementen la capacidad institucional que permita cumplir de manera asertiva con la misión.

5. Tomar en cuenta la propuesta de competencias específicas adjunta cuando se realice la adecuación curricular de la carrera de Profesorado en Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura.

FUENTES DE REFERENCIA

Artículos de Revistas

1. Un Autor

Barraza, Arturo. (2007). **La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias.** Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 2.

Barriga, F. D. (2005). **Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. Perfiles educativos.**

Bravslavsky, Cecilia. (2002) **Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores.** Revista Iberoamericana de Educación Número 19 Formación Docente. Consultada en la página de la Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>

Castillo, Á. (2005). **Estudio de demanda laboral de recursos humanos con educación media. Informe de consultoría.** Ministerio de Educación-UNESCO. Guatemala.

Darling-Hammond, Linda. (2000). **Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.** Educational Policy Analysis Archives, 8 (1). Stanford University.

Gómez, Amalia. (1997) “**Modelo Institucional de Educación Basado en Competencias**”, consultado en: Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior. ANUIES-UAS. México. Pp. 136-140.

Moreno, Juan Manuel. (2006). **Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente**. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 1. Banco Mundial, Washington DC y UNED. Madrid. Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>

Perrenoud, P. (2004). **Former les enseignants du primaire dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois**. Recherche et formation, No. 16. Ginebra, Suiza.

Reynoso De Zelaya, Dolores Isabel. **La Profesión Docente En América Latina y Las Competencias Profesionales**. Facultad De Educación Física. Universidad Nacional De Tucumán. Argentina. 2002. Consultado en agosto 2011, en: <http://www.sportsalut.com.ar/articulos/educacion/n5.pdf>

Rychen, Dominique Simone. (2008). **Investigación internacional sobre competencias básicas para la vida**. USAID-Programa Estándares e Investigación Educativa. Guatemala. Pp. 56. Consultado en agosto 2011, en http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADR977.pdf

Vaillant, Denisse. (2004). **Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates**. Serie Documentos No 31, Diciembre (PREAL). Consultado en:

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Documents/Formaci%C3%B3n%20de%20profesores%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20realidades%20y%20discursos.%20Vaillant,D.pdf>

Vaillant, D. (2007). **Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica**. Revista Pensamiento Educativo. Chile.

Publicaciones periódicas

2. Revista profesional

Torres Pérez, Gisela y Cuevas Casas, Carlos (2007). **“Modelo de capacitación para dirigentes de Educación Técnica y Profesional: experiencias de su aplicación”**. Revista electrónica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor A. Pineda Zaldívar". Consultada en agosto de 2011, en:

<http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu/Vol%204%20no4/Gisela.htm>

3. Periódicos

de Moura Castro, C. (en prensa, 2009). **“Ausentismo escolar”**. Brasilia: IPEA.

Gamarro, Urías y Bolaños Rosa M. (2011, enero 6) **“En el país crece la tasa de desempleo”**. Prensa Libre, versión electrónica en: http://www.prensalibre.com/economia/pais-crece-tasa-desempleo_0_403759625.html

Gamarro, Urías y Dardón Garzaro, Byron. (2010, septiembre 21). **“PEA crecerá en 160 mil durante el presente año”**. Prensa Libre, publicación electrónica en http://www.prensalibre.com/economia/PEA-crecera-mil-presente-ano_0_339566050.html

Hernández, Carlos. (2012, octubre 01) **“98% de normalistas pierde Matemáticas, y 87%, Lenguaje.”** Diario de Centro América, versión electrónica en <http://www.dca.gob.gt/index.php/template-features/item/4738-el-98-de-normalistas-pierde-matem%C3%A1ticas-y-87-lenguaje.html>

Hurtado, Paola. (2010, octubre 31) **“9 de cada 10 graduandos no gana lectura ni matemática”.** elPeriódico, versión electrónica en <http://www.elperiodico.com.gt/es/201010231/domingo/180804/>

Hurtado, Paola. (2010, noviembre 14) **“Los maestros: más de la mitad no domina lenguaje ni matemática”.** elPeriódico, versión electrónica en <http://www.elperiodico.com.gt/es/20101114//182424>

Rojas, Álex. (2011, noviembre 5). **“Colom agradece a Joviel Acevedo”.** Prensa Libre, versión electrónica en: http://www.prensalibre.com.gt/noticias/Colom-agradece-Jovie-l-Acevedo_0_585541458.html

4. Revista popular

Bunk,G.P. 1994. **La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA.** Revista Europea de Formación Profesional 1.

Carnoy, Martin. y de Moura Castro, Claudio. (2000) **¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?** Revista de FLACSO, núm. 17, año 8, diciembre. Buenos Aires: Novedades educativas.

Denise Vaillant. (Septiembre-diciembre 2009). **Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos.** Revista de Educación, 350. Consultada en agosto 2011, en:

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Documents/Formaci%C3%B3n%20de%20profesores%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20realidades%20y%20discursos.%20Vaillant,D.pdf>

Libros

5. Autor corporativo

GTD-PREAL. (2004). **La Formación docente en América Latina Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL.** Boletín Mensual, 3. Consultado en:

http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=4&Id_Carpeta=146&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|Profesi%F3n%20Docente/146|Bolet%EDn%20virtual

6. Libros por un editor

Gómez, Amalia. (1997). **Modelo Institucional de Educación Basado en Competencias. Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior.** ANUIES-UAS. México.

Tobón Tobón, Sergio. **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.** 2ª. Edición. Ecoe Ediciones. Bogotá, Colombia. 2005.

7. Reseña de un libro

Weiner, F. (2004). **Concepto de competencia: una aclaración conceptual.** En D. Rychen y L. Salganik (Eds.). Definir y seleccionar las

competencias fundamentales para la vida (pp. 94-127). Fondo de Cultura Económica. México.

8. Cita de un “abstract” o resumen

Universidad del Valle de Guatemala –UVG-. **Profesorado en Enseñanza Media especializado en Lengua y Literatura.** Consultado en el bifoliar de la UVG. Guatemala, 2012. Recuperado en:

http://www.uvg.edu.gt/facultades/educacion/ensenanza_media/EDU_Profesorado%20en%20Lengua%20y%20Literatura.pdf

Tesis

9. Disertación doctoral inédita

Flores Castillo, Francis Edie. (2008). **Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente.** Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. España. Consultada en octubre de 2011, en: <http://eprints.ucm.es/8171/1/T30412.pdf>

Márquez Aragonés, Ana Cristina. (2009). **La Formación Inicial Para El Nuevo Perfil Del Docente De Secundaria. Relación Entre La Teoría Y La Práctica.** Universidad de Málaga. España. Consultada en noviembre de 2011, en: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2652/17676356.pdf?sequence=1>

10. Tesis de maestría inédita

Milagros Sal y Rosas Maguiña. (2010). **El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008-II.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Otros documentos

11. Documentos de agencias

Autoridades chilenas. (2005). **Compromiso por la calidad de la formación inicial docente en América Latina y las competencias profesionales.** Compromiso por la calidad de la formación inicial docente en Chile, (pág. 2). Chile.

Autoridades chilenas (2005). **Compromiso por la Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile.** Encuentro Nacional: Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile. 6 y 7 de Octubre de 2005, (pág. 3). Chile.

Conferencia Mundial sobre Educación para todos. (Jomtien, Tailandia. 5 al 9 de marzo de 1990) **Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.**

Marco de Acción de Dakar. (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000). **Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.** Texto

aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Consultado en:
<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm>

Publicaciones electrónicas

Jiménez Benítez, José Ramón. **Competencias Básicas**. Revista Digital del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra. Volumen 1 Número 1. Diciembre, 2006 / Enero 2007. Consultada en:
[http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPETENCIAS%20BASICAS%20\(JOSE%20RAMON%20JIMENEZ\).pdf](http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPETENCIAS%20BASICAS%20(JOSE%20RAMON%20JIMENEZ).pdf)

Publicaciones electrónicas no periódicas

12. Sección de un documento de internet

USAID. **Liderazgo indígena y de jóvenes**. En la sección Nuestros Programas. Consultado en:
http://transition.usaid.gov/gt/espanol/cross_cutting.htm

13. Documento disponible en la web site de un programa o departamento de una universidad

Gil Montoyal, Consolación, Baños Navarro, Raúl, Alias Sáenz, Antonio y Gil Montoya, María Dolores. (2007). **Aprendizaje Cooperativo y Desarrollo de Competencias**. Consultado en GREIDI: Grupo de Estudio en Innovación Docente en Ingeniería. <http://www.greidi.uva.es/JAC07/ficheros/30.pdf>

Otros documentos

14. Documentos de agencias

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA-, Mineduc. (2009). **Informe Ejecutivo de los Resultados de las Evaluaciones Aplicadas a Graduandos en el año 2009.** Guatemala, octubre 2011. Consultado en noviembre de 2011, en: http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/informes/Ej_GRAD2009.pdf

EFPEM / USAC. (2003). **Readecuación Curricular de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Lengua y Literatura.** Castillo, Justo Adalberto, López Rivas, Oscar Hugo, Ortiz, David, Pérez Navarro, Roger Leonel, Pivaral, Ovidio y Rosales Cerezo, Francisco: autores.

MEN. (2004). **Memorias No.1 del Foro Nacional sobre Competencias Ciudadanas. “Experiencias para aprender”.** Bogotá, Colombia. Consultado en enero 2012, en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-81647.html>

Ministerio de Educación Nacional –MEM-. (2010). **Los Foros Educativos Nacionales (2003-2010).** Elaborado por: Mario Mendoza Toraya. Bogotá, Colombia. Consultado en enero 2012, en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-265755_pdf.pdf

Naciones Unidas. **Las Metas del Milenio para el Desarrollo de Naciones Unidas.** Consultado en:

http://www.revistafuturos.info/futuros_8/web/mil_goals.htm

OIT-CINTERFOR. (1999). **Algunas experiencias de formación y certificación basada en competencias en América Latina.** Fernando Vargas Zúñiga.

Organización de Estados Iberoamericanos –OIT-. (2008). **Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.** Primera versión. Madrid, España. Consultado en enero 2012, en: <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

PNUD. (2007). **Informe El costo económico de la violencia.** Programa de Seguridad Ciudadana y Prevención de la Violencia del PNUD Guatemala. Magna Terra Editores S.A.

UNESCO. (1998). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.**

UNESCO. (Marzo 2001). **Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI.** Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>

15. Folletos

Aspectos básicos de la formación basada en competencias. (2006). Sergio Tobón. Talca: Proyecto Msesu.

Competencias profesionales: Análisis conceptual y aplicación profesional. (2003). Aneas Álvarez, A. Conferencia a cargo de la profesora para el Seminari Permanent d'Orientació Professional, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.

Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. Perfiles educativos. (2005). Díaz Barriga Arceo, Frida.

Formación docente y Educación Basada en Competencias In Formación en competencias y formación profesional. (2002) Díaz Barriga Arceo, Frida, Rigo Lemini, Marco Antonio. CESU-UNAM. México, D.F.

La formación basada en competencias en la Educación Superior: un enfoque complejo. (2008). Tobón, Sergio, Ph. D.: Autor. Consultado en noviembre de 2011, en:

http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/dfle1.pdf

La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. Aznar Minguet, Pilar, & Ull Solís, M^a Angels: Autores. Consultado en noviembre de 2011, en:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf

Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. (2006). Rychen, D.S. y Salganik L.H. (compiladoras). Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga). España.

Las competencias profesionales y nuevo rol del docente universitario en el siglo XXI. (2009). Tocas Ríos, Enrique Ramón: Autor. Consultado en febrero de 2012, en:

http://www.uss.edu.pe/investigacion/tzhoecoen/pdfs/articulos/tzhoecoe%20III/LAS_COMPETENCIAS_PROFESIONALES_Y_NUEVO_ROL_DEL_DOCENTE_UNIVERSITARIO_EN_EL_SIGLO_XXI.pdf

Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica. (2002). Aguerro, I. y Pogré, P. Buenos Aires. Troquel-UNESCO-IIPE.

Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. (2004). Inés Dussel. FLACSO Argentina. Consultado en:

http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf

Testing for Competencies rather than intelligence, *American Psychologist*. (1973) McClelland, David C. 28, 1-14.

Tuning. Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates.

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html.

Anexos

INSTRUMENTO TIPO ENCUESTA EN ESCALA LIKERT

Anexo 1

Proceso de investigación

LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR Y PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA EN LA EFPEM DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

Instrucciones: encierre en un círculo el número que corresponde a la opción que elija. Si en alguna pregunta debe marcar dos opciones, hágalo sin pena.

Lugar de procedencia					
Guatemala	1	Antigua Guatemala	8	Puerto Barrios	15
Mixco	2	Palencia	9	Cobán	16
Villa Nueva	3	Chinautla	10	17 Otro, ¿cuál?	
Villa Canales	4	Cuilapa	11		
Amatitlán	5	Jalapa	12		
San Juan Sacatepéquez	6	Jutiapa	13		
Chimaltenango	7	Escuintla	14		

Edad							
18 a 25 años		1	36 a 45 años		3		
26 a 35 años		2	46 a 55 años		4		
			55 o más años		5		
Nivel de escolaridad en el que trabaja				Estado civil			
Ninguno	1	Diversificado	4	Soltero (a)	1		
Primaria	2	Técnico	5	Casado (a)	2		
Básicos	3	Universitario	6	Unido (a)	3		
Divorciado (a)				4	Viudo (a)	5	
Sin opinión				6			
Sector para el que trabaja:			Años que tiene de ejercer la docencia				
Público			1	Menos de un año		1	
Privado			2	1 a 3 años		2	
Por cooperativa			3	4 a 6 años		3	
Otro, ¿cuál?			7 a 10 años		4	No ejerzo la docencia	98
			11 a 13 años		5		
Grupo indígena			Jornadas que trabaja como docente				
Maya			1	Matutina		1	
Garífuna			2	Vespertina		2	
Xinca			3	Nocturna		3	
Ladina o mestiza			4	Dominical		4	
Otra, ¿cuál?			5	Ninguna		5	

P. 01	Yo veo la Educación del país como...				
	Buena	1	Mala	3	Regular
Muy buena	2	Muy mala	4	No sé - Sin opinión	6

P. 02	El problema que MÁS me preocupa en cuanto a la profesión docente es...				
	El desempleo	1	Poco apoyo al docente	4	Los bajos salarios
La mala formación docente	2	Falta de presupuesto	5	Falta de vocación	8
Deficiente comunicación oral y escrita del docente	3	Falta de oportunidades de capacitación para el docente	6	Poca creatividad e iniciativa docente	9

Instrucciones: marque su respuesta con una X en la casilla correspondiente.

No	Criterio	Respuestas				
		Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3	He escuchado hablar de competencias durante mi formación en EFPEM.					
4	Soy tolerante, democrático y participativo.					
5	Utilizo las TIC como herramientas para el aprendizaje.					
6	Tengo claro lo que son las competencias					

No.	Criterio	Respuestas				
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
7	Me es fácil reorientar el proceso de aprendizaje en el momento en que se hace necesario.					
8	Aprendí los fundamentos y principios de las competencias durante mi formación en EFPEM.					
9	Creo que el currículo por objetivos no llena las expectativas actuales.					
10	Es coherente que al profesor se le forme por objetivos cuando lo obligan a formar por competencias.					
11	La calidad educativa se obtiene a partir de profesores competentes.					
12	La formación de profesores por competencias es una necesidad.					
13	En EFPEM urge transformar el currículo por objetivos actual de la carrera por un currículo por competencias.					

14	Si me formo por competencias como profesor, me será más fácil formar por competencias.					
15	Un profesor competente debe desarrollar las competencias de sus estudiantes.					
16	La formación recibida en EFPEM llena las expectativas de las realidades y necesidades actuales.					
17	Me considero competente como profesor por estar me formando en EFPEM.					
18	Considero que aún necesito más para ser un profesor competente en pleno siglo XXI.					
19	Ser competente como profesor me permitirá desarrollarme con éxito en el mundo global actual.					
20	Las y los estudiantes de EFPEM muestran deficiencias tanto en su comunicación oral como escrita.					
21	En nuestra formación como profesores nos han desarrollado las habilidades lingüísticas.					
22	Un currículo por competencias es el que toma como centro de aprendizaje al estudiante y lo forma integralmente en sus habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes.					

GUÍA PARA EL GRUPO FOCAL

Anexo 2

Pauta para el Grupo Focal

Buenas tardes y bienvenidos a nuestra sesión. Gracias por tomarse el tiempo para participar de esta discusión acerca de las competencias específicas para el profesor de Lengua y Literatura. Mi nombre es _____, soy estudiante de la carrera de _____. Me asiste _____. Debido a que el tema es trascendental hoy en día, fue preciso acercarnos a ustedes por la experiencia que tienen en el campo educativo.

El propósito del estudio es identificar las deficiencias comunicativas orales y escritas que han observado en los estudiantes de Lengua y Literatura. Asimismo, se pretende que identifiquen las competencias específicas que crean necesarias a desarrollar en quienes se están formando como profesores de lenguaje, con la finalidad de mejorar la formación docente y, por lo tanto, el perfil del egresado de dicha carrera. La información que nos provean será muy importante para la toma de decisiones futuras en función de la formación docente en EFPEM.

En esta actividad no hay respuestas correctas o incorrectas, sino diferentes puntos de vista. Por favor, siéntanse con libertad de expresar su opinión, aun cuando esta difiera con la que expresen los demás participantes.

Para lograr resultados sustanciales y transmitir sus aportes lo más real posible, les informo que estaremos grabando la sesión. No obstante, el informe final no incluirá sus nombres.

Respecto de las intervenciones, sólo les pedimos acatar algunas normas:

- Hablar una persona a la vez. Si varios participantes hablan al mismo tiempo, la atención se perderá.
- Utilizar un tono de voz perceptible por todos los presentes y porque estaremos grabando sus respuestas, ya que no queremos perdernos ninguno de sus comentarios y detalles.
- Estaremos llamando a cada uno por su primer nombre.
- Tengan en cuenta que estamos tan interesados en los comentarios negativos como en los positivos. En algunos casos los comentarios negativos son aún más útiles que los positivos.

Por aparte, les comento que la sesión durará una hora y media, y no tomaremos ningún receso formal pero sí les invitaremos a un refrigerio durante su desarrollo.

Para empezar, vamos a romper el hielo. Por favor, llenemos las fichas que en este momento se les repartirá. Luego las revolveremos y sacaremos una por una para ver si alguien conoce de quién se habla en la ficha. Comencemos.

PREGUNTAS GENERADORAS

Ahora procederemos a analizar en colectivo el tema que motiva esta reunión:
LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR Y PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA EN LA EFPEM DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA.

❖ **Variable:** Competencias específicas del profesor de lenguaje

❖ **Indicadores:** producción, recepción e interpretación de mensajes y textos de tipo educativo a través de diferentes medios

1. ¿Qué es docencia?
2. ¿Qué características tienen los “buenos” docentes?
3. ¿Qué entienden por competencia?
4. ¿Han trabajado con el enfoque por competencias?
5. Construya una definición común acerca de las competencias.
6. ¿Encuentra alguna diferencia entre objetivos y competencias?
7. ¿Considera que en la actualidad, según las exigencias globales tanto en Educación como en todas las áreas, es coherente la formación docente con base en un currículo por objetivos? ¿Por qué?
8. ¿Cuál es la realidad de las habilidades y capacidades comunicativas de los estudiantes del tercer año del profesorado en Lengua y Literatura? Enliste las deficiencias y eficiencias en este sentido.
9. ¿Las habilidades y capacidades comunicativas que presentan los estudiantes del tercer año de la carrera son coherentes con los objetivos curriculares y el perfil de egreso? Explique.
10. Enliste las competencias específicas que debiera poseer un profesor en lengua y literatura egresado de EFPEM.
11. ¿Cómo puede clasificar las competencias específicas docentes? Describa alguna de las competencias que mencionaron.
12. ¿Qué justificaría el pensar que el currículo por objetivos actual puede transformarse hacia un enfoque por competencias?

❖ **Variable:** mejoramiento de la formación docente

❖ **Indicadores:** planificación, organización, ejecución, dirección y evaluación del aprendizaje

1. ¿El perfil del graduado actual en EFPEM es pertinente respecto a las demandas de los sectores de empleo, las necesidades del desarrollo del país y de los procesos regionales vinculados a las tendencias mundiales? Explique.
2. ¿Qué características tendría el perfil del profesor actual, teniendo en cuenta el aprendizaje por competencias?
3. ¿Cómo considera que debe desarrollarse la formación docente en pleno siglo XXI? Explique.
4. ¿Qué sentido le darían a la formación de docentes en EFPEM con base en competencias?
5. ¿Cómo cree que el estudiante puede apropiarse de este proceso?

Agradecimiento:

Hemos llegado al final de esta reunión. Agradezco infinitamente sus invaluable aportes pues gracias a ellos la propuesta de una iniciativa en este tema para el área será una realidad.

Ficha de registro

Fecha: sábado 16 de junio de 2012.

Lugar: Oficinas Coordinación del área de Lengua y Literatura, EFPEM - USAC

Actividad: Grupo Focal

Duración: 90 minutos

Tema:

*LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR Y
PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA EN LA EFPEM DE LA
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA*

Nombre **del** **moderador:**

Asistente **del** **moderador:**

Participantes: 18 docentes activos como titulares, titulares interinos y auxiliares,
del área de Lengua y Literatura.

Nombre		Edad	
Curso principal que imparte en la carrera de Profesorado en LL y LL		Años de ejercicio docente en EFPEM	

REGISTRO DE REFERENCIAS

Anexo 3

-
- ¹ Las competencias básicas para la vida son un aporte del Ministerio de Educación de Guatemala, con apoyo de USAID, para la Reforma Educativa en el Aula, dando cumplimiento con ellas a varios compromisos nacionales (Acuerdos de Paz, Diseño de la Reforma Educativa, Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, Visión Educación) así como internacionales (Marco de Acción de Dakar).
- ² Encuesta Nacional de Condiciones de Vida ENCOVI, 2006.
- ³ Datos presentados por USAID, en su página electrónica, acerca del programa Liderazgo indígena y de jóvenes.
- ⁴ Datos presentados el 21/09/2012, en el artículo “PEA crecerá en 160 mil durante el presente año”, de Prensa Libre, matutino de mayor circulación del país.
- ⁵ Palabras del Juan Carlos Quan, gerente de país de la firma Manpower, durante una entrevista realizada por Prensa Libre en septiembre de 2010.
- ⁶ Prensa Libre, artículo “En el país crece la tasa de desempleo”, publicado el 06/01/2011.
- ⁷ El PNUD ha calculado un índice de desigualdad de los ingresos Gini de 0.57 para Guatemala en 2003 por encima de Honduras y México (0.55), El Salvador (0.52), y Costa Rica (0.46). Informe **sobre Desarrollo Humano 2005, La Cooperación Internacional ante una encrucijada**. New York, 2005.
- ⁸ 51% de la población vive en condiciones de pobreza con un 15.2% en pobreza extrema de acuerdo con la última Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) 2006, Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
- ⁹ Cita extraída del informe “El costo económico de la violencia en Guatemala”, editado por PNUD, en el 2007.
- ¹⁰ En el sistema educativo en general de Guatemala, las competencias forman parte de la reforma educativa. Dicha reforma ha sido un proceso que aún sigue vigente en su intento por consolidarse como política pública. En otros países, por ejemplo: Argentina, Chile, México, entre otros, la reforma ya es una realidad.
- ¹¹ La misión, visión y objetivo general de la institución puede consultarse en la página electrónica del colegio: <http://www.liceojavier.edu.gt/index.php/mi-colegio/mnu-vision-general>
- ¹² Tomado del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo Javier, sección: Planeación operativa, numeral 5: Currículo por competencias, página 39.
- ¹³ Tomado del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo Javier, sección: Planeación operativa, página 20.
- ¹⁴ Prensa Libre, artículo “Colom agradece a Joviel Acevedo”, publicado el 05/11/11.
- ¹⁵ Información publicada en la página electrónica de la Universidad del Valle de Guatemala, acerca de la carrera de Profesorado en enseñanza media especializado en Lengua y Literatura, consultada el 04/10/11.
- ¹⁶ El Proyecto Tuning en Europa, constituyó una propuesta interesante y significativa porque no surgió de la empresa de producción de bienes materiales preocupados por la producción de entes competentes, sino que fue una iniciativa de la propia academia que se preocupó por la formación integral de las personas.
- ¹⁷ el Periódico, artículo “Los maestros: más de la mitad no domina lenguaje ni matemática”, publicado el 14/11/2010.

-
- ¹⁸ el Periódico, artículo “Reprobados: 9 de cada 10 graduandos no gana lectura ni matemática”, publicado el 31/10/2010. Según Ángel de la Cruz, director del Sistema de Ubicación y Nivelación (SUN) de la USAC, el porcentaje de resultados insatisfactorios es alto. Cada año 5 mil jóvenes pierden las pruebas para ingresar a la universidad, después de tres intentos. Quienes quieran intentarlo de nuevo un año después, tienen que inscribirse en el Programa Académico Preparativo (PAP) para adquirir los conocimientos que no aprendieron en su vida escolar. El curso dura 10 meses y sólo el 80% lo gana.
- ¹⁹ Ver el análisis de resultados y las figuras 1 y 8, que presenta el informe ejecutivo elaborado por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), publicado en octubre de 2011.
- ²⁰ Ver el análisis de resultados presentado por la DIGEDUCA, del MINEDUC, publicado el 01 de octubre de 2012.
- ²¹ Castillo, Á. 2005. Estudio de demanda laboral de recursos humanos con educación media. Informe de consultoría. Guatemala: Ministerio de Educación-UNESCO.
- ²² el Periódico, artículo “Reprobados: 9 de cada 10 graduandos no gana lectura ni matemática”, publicado el 31/10/2010.
- ²³ Ver ANEXO No. 3, Pauta para el grupo focal.
- ²⁴ Las competencias clave también son llamadas “Competencias Básicas” y “Competencias básicas para la vida” en el marco de varias reformas educativas, como la planteada por el Ministerio de Educación de Guatemala.
- ²⁵ La Unión Europea lleva utilizado como documento de referencia durante algún tiempo el Marco común europeo de referencia para las lenguas (el Marco europeo de referencia) desarrollado por el Consejo de Europa. El Marco europeo de referencia ve a los usuarios y aprendices de una lengua básicamente como ‘agentes sociales’ que tienen que realizar tareas en sus circunstancias específicas, entornos y campos de acción. El aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras se construyen sobre las competencias generales y comunicativas del lenguaje de los individuos y que les faciliten el desarrollo de competencias multilingües y multiculturales. El enfoque del Marco europeo de referencia corresponde de forma general con el elegido por el Grupo de Trabajo B acerca de las “competencias clave”. Para más información acerca del Marco europeo de referencia, ver: http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html. Para un análisis más completo y recomendaciones específicas acerca de la mejoría del aprendizaje de lenguas extranjeras, ver el “Progress report” del Working Group on Languages en: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#language.
- ²⁶ Con el fin de validar conocimientos y experiencias de trabajadores adquiridos por medios no formales, surge en México, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral conocido por sus siglas como CONOCER, el cual fue establecido en agosto de 1995 como organización tripartita, no lucrativa, de carácter nacional, integrada por seis representantes del sector empresarial, seis del sector social y los titulares de seis secretarías de estado. Su función consiste planear, operar, fomentar y actualizar el Sistema Normalizado y de Certificación de Competencia laboral mediante el desarrollo y establecimiento de metodologías y procedimientos para la elaboración de Normas Técnicas de Competencia Laboral, a través de los comités de Normalización así como la definición de los criterios para el establecimiento y operación de organismos certificadores e instancias de evaluación.
- ²⁷ Aldo Ferrer señala que la globalización es parte del proceso iniciado en 1492 con la conquista y colonización de gran parte del mundo por parte de Europa. Marshall McLuhan dijo ya en 1961 que los medios de comunicación electrónicos estaban creando una aldea global. [Rüdiger Safranski destaca que a partir de la explosión de la bomba atómica en Hiroshima en 1945 nació una comunidad global unida en el terror a un holocausto mundial. También se ha asociado el inicio de la globalización a la invención del chip (1958), la llegada del hombre a la Luna, que coincide con la primera transmisión mundial vía satélite (1969), o la creación de Internet (1969). En general, se ubica el comienzo de la globalización con el fin de la Guerra Fría, cuando desaparece la Unión Soviética y el bloque comunista que encabezaba, cuyo experimento fallido de colectivismo representaba el ocaso de los proyectos de sociedades cerradas y economías protegidas. Si bien la autodisolución de la Unión Soviética se produjo el

25 de diciembre de 1991, se ha generalizado simbolizarla con la caída del Muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989.

²⁸ Para el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, a lo largo de los últimos ocho años, el Foro Educativo Nacional se ha convertido en el más importante espacio para que los distintos actores que conforman el sistema educativo reflexionen sobre el estado de la educación en el país e identifiquen posibles caminos y rutas para el mejoramiento del sistema. Dicho espacio ha sido creado y promovido para implementar procesos a nivel local, regional y nacional que ayuden a generar en primer lugar una movilización y participación social de los diversos actores. Una reflexión acerca de dicho proceso se encuentra sistematizado en el documento Los Foros educativos Nacionales 2003-2010, que puede consultarse en http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-265755_pdf.pdf

²⁹ Helen Haste es profesora de Psicología en la Universidad de Bath, y profesora visitante en Harvard Graduate School of Education. Tiene un largo historial de investigación y publicaciones acerca de los valores morales, sociales y políticas, y en la interfaz de la ciencia y la cultura, incluidas las cuestiones de género y la ciencia. Su trabajo incluye la investigación sobre la cultura y la metáfora, en la imagen pública de la ciencia en particular en los medios de comunicación, y en la ética y la educación para la ciudadanía. Actualmente trabaja en la ciudadanía y la educación, y en el concepto de "competencia".

³⁰ Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.

³¹ Doctora en Educación, University of Wisconsin-Madison. Investigadora en el Área de Educación de FLACSO, Argentina. Coordinadora del Área Educación de FLACSO/Argentina. Directora Educativa Sangari Argentina.

³² El documento completo puede consultarse en <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

³³ UNESCO por sus siglas en inglés.

³⁴ Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Es profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la UNAM, y pertenece al SNI. Sus líneas de investigación son la psicología instruccional y estrategias cognitivas; desarrollo y procesos de aprendizaje en educación media y superior; constructivismo y enseñanza de la historia; educación cívica y valores, y desarrollo y evaluación del currículo. Entre sus publicaciones destacan: F. Díaz Barriga y G. Hernández (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2a. ed. corregida y aumentada en 2002; "Main trends of curriculum research in Mexico", en: W.F. Pinar (ed.), (2003), *International handbook of curriculum research, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum*.

³⁵ En 1990, Año Internacional de la Alfabetización, se celebró en Jomtien (Tailandia) la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, en la cual unos 1500 delegados de 155 países y representantes de unas 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales formularon un llamamiento a todos los países con el fin de universalizar la educación básica adecuada. La Conferencia adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobó un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Esta Declaración empieza proclamando que "cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje". En este sentido, la Educación para Todos abarca, con una visión amplia, "los programas, actividades y servicios del sector público y el privado que, dentro y fuera de escuela, están destinados a responder a las necesidades básicas de niños, adolescentes y adultos". La Declaración Mundial de Educación para Todos marcó una manifestación histórica de la voluntad y del compromiso de los países para "establecer -desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias- nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza". En este sentido, se destacaron no sólo el acceso a la educación básica sino también la calidad de la educación y los resultados efectivos del aprendizaje.

³⁶ Catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT (Uruguay) y de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). *Coordinadora GTD-PREAL. Montevideo, Uruguay*.

-
- ³⁷ Para mayor información se puede consultar la dirección <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>
- ³⁸ Ministerio de Educación. Documento sobre revolución educativa y el plan de desarrollo. 2002.
- ³⁹ Instituto Salvadoreño de Formación profesional –INSAFORP- 2001, CIDEDEC 2004 y Ruiz 2005.
- ⁴⁰ Programa de Aprendizaje Permanente (PAP o Lifelong Learning Permanent –LLP-): la decisión 1720/2006/CE del Parlamento y del Consejo Europeo establece este nuevo “programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente”, al que se destinarán casi 7,000 millones de euros durante los siete años en los que se desarrollará. Con el 2007 ha entrado en vigor. El PAP o LLP aglutina a los programas más importantes establecidos hasta ahora. El ERASMUS, el COMENIUS, el GRUNDTVIG y el Jean Monnet, entre otros, pasan a ser programas concretos en el marco de un planteamiento global mucho más amplio. Los objetivos del programa son “contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras. En particular, pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial”. <http://internacional.universia.net/europa/programas-europeos/pap/index.htm>
- ⁴¹ Tesis **El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008-II / Milagros Sal y Rosas Maguiña**, para optar el grado de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. 2010.
- ⁴² Entrevista realizada al Licenciado Danilo López Pérez, secretario académico de EFPEM actualmente. Se desempeñó como supervisor en el PDP, durante su corto tiempo de desarrollo.
- ⁴³ Información contenida en el bifoliar oficial para el 2012, acerca del programa.
- ⁴⁴ La formación inicial en la carrera del magisterio está contemplada en las leyes que en materia educativa existen en Guatemala: la Constitución Política de la República (arts. 72, 73 y 76); la Ley de Educación Nacional, Decreto 12-91 (art. 1, incisos c), d), f), g); art. 2, incisos a), e) y h); art. 39, inciso a); arts. 58 y 61), Ley de Desarrollo Social, Decreto 42-2000 (art. 27), entre otras. También existe la Ley Orgánica de Educación de 1977, en donde los elementos que conformaban lo que se entiende hoy como currículo eran los objetivos y los contenidos; no fue sino hasta 1991 que la Ley Nacional de Educación incorporó como nuevo elemento el de los criterios de evaluación, incorporación que mantenía el Reglamento de Educación, de 1977, y entre el 2004 y 2007 que el MINEDUC propone el Plan de Educación en donde plantea como una de sus políticas “la consolidación de la reforma educativa como eje de los procesos educativos en todas las comunidades y regiones del país”. Sin embargo, pese a los avances en los planes educativos, el 14 de diciembre de 2007 se emite un nuevo reglamento de evaluación, que es el Acuerdo Ministerial número 2692-2007, que nos instruye con normas evaluativas para apenas operativizar la Ley de Educación Nacional de 1991. Como un antecedente fundamental, puede citarse la firma de los Acuerdos de Paz suscitada en 1996, la cual integra y confirma el reconocimiento de los pueblos, su diversidad multiétnica y pluricultural (Acuerdo sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas) así como también los derechos socioeconómicos y de desarrollo para los guatemaltecos (Acuerdo Sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria). El Acuerdo sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas fue suscrito en México en marzo de 1995 y se considera de suma importancia puesto que en él se establece la necesidad de un proceso de Reforma Educativa con características como la descentralización, regionalización, contextualización según las comunidades, incluyente (las familias pueden apoyar a definir la currícula y calendario escolar, el nombramiento y remoción de docentes), con mayor impulso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y con participación de representantes del Gobierno y organizaciones indígenas para el diseño de la misma. Así mismo, el Acuerdo Sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria plantea también la necesidad de reformar el sistema educativo y su administración, pues admite que la educación y la capacitación inciden en el desarrollo económico, cultural, social y político del país. En ese sentido propone plantear una estrategia

de equidad y unidad nacional para modernizar la economía y la competitividad internacional. También menciona la necesidad de adecuar los contenidos educativos para el cumplimiento de los objetivos relacionados con la difusión de los valores morales y culturales, conceptos y comportamientos vitales para fortalecer la democracia en un Estado de Derecho, la diversidad cultural y el trabajo creador de su población, entre otros aspectos. Además de la base legal y filosófica mencionada, para la readequación curricular de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura, se destaca el Reglamento General de la EFPEM, en sus artículos 1, 2, 4 en sus incisos de la a) a la i), 6, 7, 8 y 42.

⁴⁵ “La **Declaración Mundial sobre Educación para Todos** y el **Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje** son el resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta iniciado en octubre de 1989 y que se prosiguió hasta fines de enero de 1990 bajo los auspicios de la Comisión Interinstitucional establecida para organizar la Conferencia Mundial. Con anterioridad se habían examinado los anteproyectos a lo largo de nueve consultas regionales y tres internacionales en las que participaron una amplia gama de expertos y representantes de diversos ministerios nacionales, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, organismos de desarrollo multilaterales y bilaterales e institutos de investigación. Los relatores elegidos para las consultas regionales se constituyeron en un grupo de trabajo al que incumbirá asesorar a la Comisión Interinstitucional sobre la revisión de los dos textos que debían someterse a la Conferencia Mundial. La Conferencia reunió en Jomtien a 1.500 participantes. Los delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores importantes, además de los funcionarios y especialistas que participaron en calidad de representantes de unos 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales, examinaron en 48 mesas redondas y en sesión plenaria los principales aspectos de la Educación para Todos. El Comité de Redacción elegido por la Conferencia examinó los textos revisados y las enmiendas presentadas por los delegados. Los textos de los documentos modificados por el Comité de Redacción fueron aprobados por aclamación en la sesión plenaria de clausura de la Conferencia el 9 de marzo de 1990. Estos documentos representan, pues, un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países.” WadiD Haddad. Secretario Ejecutivo, Comisión Interinstitucional Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Abril de 1990.

⁴⁶ Para mayor consulta, visitar <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtml>

⁴⁷ Más información en http://www.revistafuturos.info/futuros_8/web/mil_goals.htm

⁴⁸ La declaración completa, puede encontrarla en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>

⁴⁹ Tabla No. 1 en el texto de Sergio Tobón, creación propia.

⁵⁰ Tabla No. 9 en el texto de Sergio Tobón, creación propia.

⁵¹ Parte de la Tabla No. 10 en el texto de Sergio Tobón, creación propia.

⁵² Tabla No. 11 en el texto de Sergio Tobón, creación propia.

⁵³ Todas las tablas y gráficas contenidas en este apartado del informe tienen su origen en la elaboración propia a partir de los datos obtenidos con el instrumento estadístico aplicado para este fin.

⁵⁴ Ver ANEXO No. 2, Pauta para el grupo focal.

⁵⁵ Tema expuesto en la página 61 del presente informe.

⁵⁶ Si se desea profundizar, puede revisarse el cuadro “Aspectos esenciales de las competencias desde un enfoque complejo”, contenido en la página No. 45 de este informe.

⁵⁷ La propuesta completa se presenta en la página No. 106 del presente informe.

**Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-**



Competencias específicas para el Profesor de Lengua y Literatura Propuesta

Brenda Marleny Mejía López

Índice

Justificación	2
Marco Conceptual	4
De un enfoque por objetivos hacia un enfoque por competencias	4
¿Qué son las competencias?	6
¿Qué son las competencias lingüísticas?	10
¿Qué son las competencias de gestión?	10
¿Qué son las competencias de interrelación?	10
¿Qué son las competencias comunicativas?	11
¿Qué son las competencias tecnológicas?	11
¿Qué son las competencias didáctico-pedagógicas?	12
Perfil del docente que trabaja por competencias	12
Cómo se aplican las competencias actualmente en educación	13
Marco Operativo	18
Modelo de implementación	20
Objetivos	20
Estrategia de implementación	20
Fuentes de referencia	22
Registro de referencias	23

Justificación

En la actualidad, tanto la sociedad guatemalteca como la comunidad educativa se quejan de la mala preparación de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Las universidades se quejan que los estudiantes que llegan del nivel medio están mal preparados,ⁱ y que “el nivel de conocimientos de los normalistas es deficiente,ⁱⁱ por ejemplo. Paralelamente, los empleadores buscan jóvenes graduados de secundaria que tengan competencias específicas para la vida, entre ellas la comunicación eficiente, oral y escrita, manejo de tecnología informativa y habilidad para el trabajo en grupo,ⁱⁱⁱ algo de lo cual carecen según los resultados que obtienen los estudiantes evaluados por el MINEDUC y las universidades. A este panorama, se agregan otros problemas como la exclusión y la deserción escolar. Según estudios, en Guatemala sólo 20 de cada 100 jóvenes logran cursar el diversificado, y más del 90% de los que logran graduarse no tiene los conocimientos necesarios para enfrentarse a la universidad y a un trabajo formal.^{iv}

Por lo anterior, es de suma importancia lograr reducir el puente estrecho que existe entre la educación media, la universidad y el mundo laboral puesto que ello permitiría mejorar el desarrollo humano de la juventud y del país. Realizar una formación de profesores de enseñanza media desde un enfoque por competencias encaminaría a los docentes a superar los modelos formativos precedentes, inyectaría positivismo y elevaría el perfil profesional específico y lo haría distinto al de otros profesionales.

Independientemente de lo que se quiera lograr en el ámbito de la calidad educativa, es evidente que el sistema económico capitalista y globalizador ha originado que, en general, la sociedad del siglo XXI requiera de algo más que “saberes” o “conocimientos”... que requiera **COMPETENCIAS**, y esto es acertado no obstante, deben desarrollarse sin perder el sentido humano.

Para muchos países desarrollados ha pasado a la historia el paradigma lineal, conductista y basada en objetivos, empero, para los países “en vías del desarrollo” (como se cataloga a Guatemala) aún es lo actual. Hoy, como por simple alienación o adopción de modelos extranjeros, en nuestra sociedad se exige una formación constructivista y significativa lo que obliga a revisar y cambiar los programas de estudio, los enfoques de las disciplinas que se enseñan, a incluir nuevos campos disciplinarios (como tecnología o computación), así como a cambiar las metodologías de enseñanza. Pese a que las competencias surgen del contexto globalizador y quizá por alienación, se reconoce que pasar de los saberes a ellas es relevante y

que, como meta, es realmente importante no sólo porque en una democracia todos tienen derecho al conocimiento válido, sino también porque la mejor formación de todos los guatemaltecos es hoy el mejor pasaporte hacia una sociedad consciente, humana, propositiva, productiva e integrada socialmente.

Como un aporte sustantivo derivado de la investigación denominada “Las competencias específicas en la formación del profesor y profesora de Lengua y Literatura en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala,^v y en función de apoyar a EFPEM en su compromiso de egresar profesionales de excelente calidad humanista y académica partiendo de un proceso activo e innovador acorde a las tendencias globales y en el marco de la reforma Educativa, la presente propuesta se limita a nominar las competencias específicas para la carrera del Profesorado en Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura, para que sean consideradas en futuros procesos de rediseño curricular puesto que es imprescindible comenzar a enfrentar el reto de la formación docente por competencias, que sea coherente, adecuada y capaz de responder a los desafíos educativos del presente y del futuro.

Los Profesores de enseñanza media en la especialidad de Lengua y Literatura deben desarrollar las competencias específicas para desenvolverse con éxito en la vida diaria y enfrentar con eficiencia el futuro incierto que se espera a causa de las discusiones profundas que mantienen por hacer posible los procesos de innovación, mediante planes adecuados y actuaciones eficaces. La tarea es titánica pero es indispensable que comience a realizarse lo antes posible.

Marco Conceptual

1. De un enfoque por objetivos hacia un enfoque por competencias

Los programas educativos basados en objetivos parecieran estar en una etapa de transición hacia la elaboración de planes de estudio en los cuales se demuestre el desempeño de quien aprende por medio del desarrollo de competencias. No obstante, hay aún quienes creen que cambiar de un paradigma por objetivos hacia uno por competencias, no es lo más conveniente.

Camperos, Mercedes (1997), es una de las defensoras de la planificación de la educación por objetivos o fines educativos. En contraposición, se encuentra Tobón, Sergio (2006) entre otros, quien promueve el enfoque por competencias para dicha planificación programática.

Camperos (Op. Cit) define el objetivo educativo como una experiencia deseable en su esencia que debe conjugar dos aspectos fundamentales: 1. el aspecto del comportamiento que se manifiesta tanto en los procesos como en los productos inherentes al sujeto que aprende. Estos procesos abarcan los esquemas perceptuales, mecanismos mentales y estructuras cognitivas que le permiten al individuo internalizar el aprendizaje para luego transferirlo. El producto, representa las modificaciones que se generan en los esquemas mencionados para alcanzar y demostrar la capacidad de representación simbólica, formación de conceptos, construcción de hipótesis, formulación de teorías, entre otros; y 2., se encuentran las situaciones del contexto socio-histórico, íntimamente relacionadas con el comportamiento, con las cuales interactúa el sujeto y se refieren precisamente a los contenidos. Estos últimos constituyen los valores, en la acepción más amplia del término, que la sociedad establece como deseables para la formación del individuo, desde el punto de vista de su crecimiento personal y social.

Por su lado, Tobón (Op. Cit.), considera que las competencias se abordan a través de la articulación, en forma sistémica y en tejido no fragmentado, de las dimensiones afectivo-motivacional, cognoscitiva y procedimental. Estas dimensiones forman parte de lo que él denomina procesos complejos de desempeño por cuanto implican la interacción entre el ser humano y el contexto. La dimensión afectivo-motivacional comprende las actitudes y valores que representan la disposición de la persona para desempeñarse con idoneidad en una actividad acorde con el perfil profesional, el cual parte “de una revisión de la caracterización de la profesión y del estudio de actividades y problemas hallados en el contexto disciplinar, investigativo, social y profesional-laboral”, los cuales se reflejan en el comportamiento y en los productos realizados. En la dimensión cognoscitiva, según Tobón y col. (2006) se describen todos los aspectos de orden conceptual y cognoscitivo que son necesarios en la competencia,

tales como conocimientos factuales referidos a hechos concretos, conceptos, teorías, habilidades cognoscitivas, entre otros. Por último, la dimensión procedimental que se refiere al tipo de habilidades procedimentales y técnicas que requieren aprender los estudiantes en la competencia y que se basan en la utilización de materiales, equipos y diferentes tipos de herramientas.

En resumen, el enfoque por objetivos implica la formación del individuo por medio del estímulo para obtener una respuesta esperada (conductismo), mientras que el enfoque por competencias implica la formación del individuo desde su integralidad individual como social a partir de las referencias, experiencias y contextos.

5

Como puede observarse, la diferencia es marcada entre las dos perspectivas. No obstante, ¿qué es lo que ha motivado la transición de un enfoque a otro?

En un momento de la historia de la educación, se pretendía formar ciudadanos capaces y respetuosos de la patria; hoy, la educación ha dirigido todos sus esfuerzos para formar ciudadanos competentes y hábiles de desenvolverse en la sociedad global y responder satisfactoriamente a las exigencias complejas que presenta.

Así como muchos países y sus estados han asumido su responsabilidad inherente sobre la educación para sus conciudadanos, la responsabilidad por transformar los currículos responde a un paradigma compartido por las instituciones que administran o sostienen los establecimientos educacionales, los directivos de los centros y los propios profesores. Con ello surge entonces la necesidad de rediseñar currículos por competencias y sistemas de evaluación y de control coherentes sobre los procesos educativos.

Lo anterior se sustenta a partir que las sociedades en el mundo globalizado actual, han generado demandas que no se satisfacen desde un enfoque conductista que responde a objetivos tradicionalmente planteados. De esa cuenta, ahora es necesario fortalecer el aprendizaje, el sentido participativo y el ejercicio de la ciudadanía, puesto que se busca hacer de los individuos, ciudadanos íntegros, capaces de resolver con éxito, su vida cotidiana en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven, además de ser individuos capaces de responder positivamente a las exigencias sociales, culturales y laborales, en otras palabras, a los retos del siglo XXI.

Es pertinente aclarar, que el hecho de promover un cambio de paradigma no significa que se deseche en su totalidad el anterior, y menos de la noche a la mañana. Más bien se trata de un proceso de transición a largo plazo pues depende de muchos factores, desde la actitud por

aceptarlo hasta los de orden presupuestario. Además, es posible que mientras ocurre el cambio, puede ingeniarla la manera de complementarlos entre sí, por ejemplo: las competencias pueden ser en función de la formación del estudiante, mientras que los objetivos en función de la labor docente.

Para profundizar un poco más en este enfoque, y en función de la propuesta contenida en este documento, a continuación se define lo siguiente.

2. ¿Qué son las competencias?

En la actualidad, el concepto “competencias” y su definición acaparan la atención del mundo. Quizás es porque se observa que se han posicionado rápidamente en el ámbito educativo y laboral. En el primero, vemos competencias en los planteamientos curriculares, en las expectativas de logros educativos y en los perfiles de egreso de las instituciones educativas. En el segundo, se observan competencias en los perfiles mínimos para distintos tipos de tareas, principalmente.

Por tratarse de un concepto relativamente “moderno”, hay curiosidad por su definición, características, evolución, la manera de cómo evaluarlas pero sobre todo, el cómo estimularlas y desarrollarlas en los individuos. Muchos autores las han definido y descrito de diferente manera con la mejor de las intenciones pero aun así, el término tiende a confundirse con otros, por ejemplo, con el término “objetivos” cuando éste no significa algo similar y menos igual.

Tobón, Sergio (2008), pese a la riqueza y diversidad de definiciones que han surgido, aporta una de las más completas e integrales cuando afirma que:

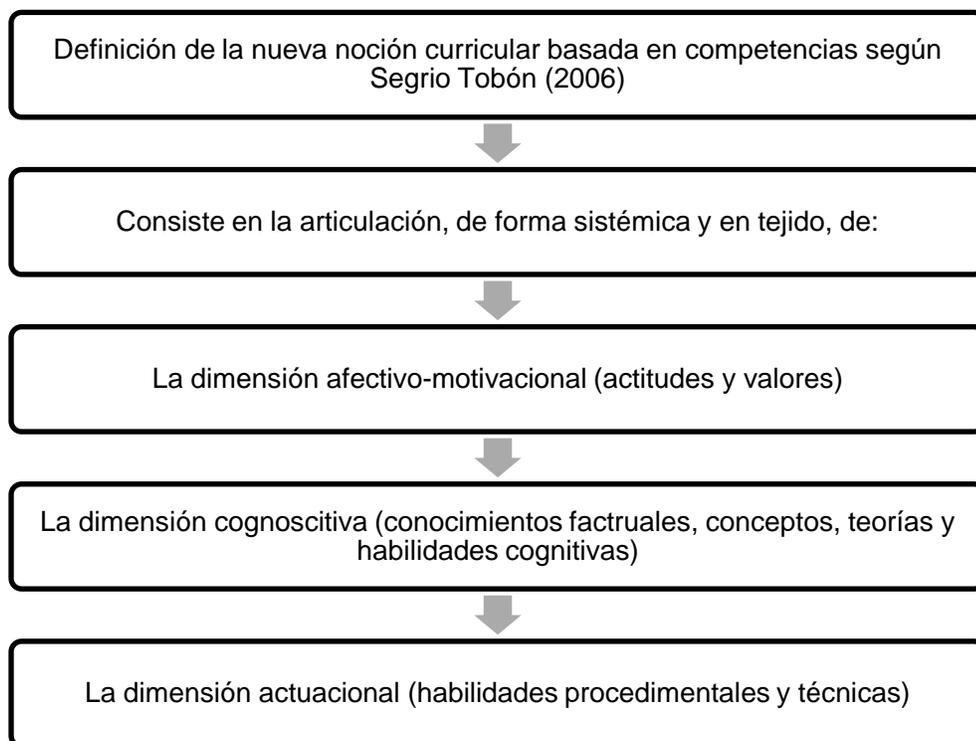
Las Competencias son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.

En muchas de las definiciones que pudieran encontrarse, es posible notar que en general, dentro de la concepción, se enumeran varias características de las mismas. Sin embargo, no basta con definir las competencias como un conjunto de características de diversa índole, tenidas por un

sujeto, sino que se transforman realmente en competencias en la medida que dichas características se expresan en acción en el sujeto, tal y como previamente estaba en términos potenciales. No obstante, para que las competencias salgan a flote, debe estimularse su desarrollo integral y congruente con las formas y contenidos. En otras palabras, las competencias son tales en la medida que existen en el sujeto las posibilidades previas sobre las cuales ellas se actualicen y fortalezcan.

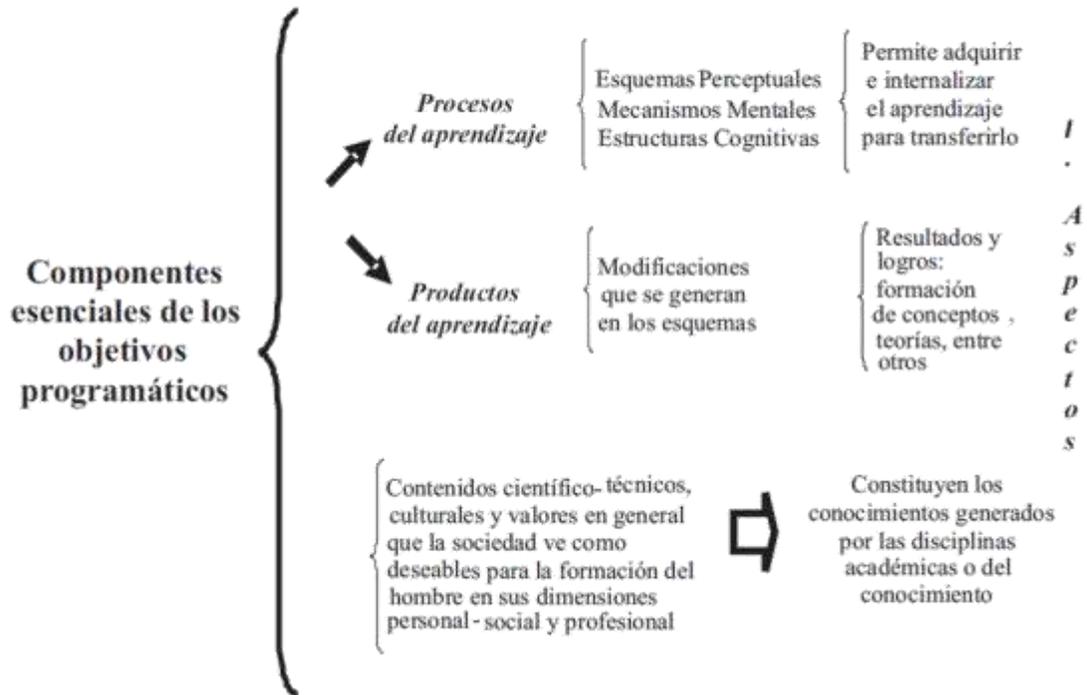
También es posible observar que en varias definiciones teóricas no precisan el concepto simple de “competencias” sino que hacen referencia a un tipo de competencia específica (competencias clave, laborales, profesionales, etc.) lo que varía en algún grado la concepción de las mismas al mismo tiempo en que se potencializa la idea que brindara Álvarez, Aneas (2003): “*el concepto “Competencias” ha evolucionado de acuerdo a su uso*”.

Como una manera más fácil para comprender el tema, se presentan los siguientes gráficos:

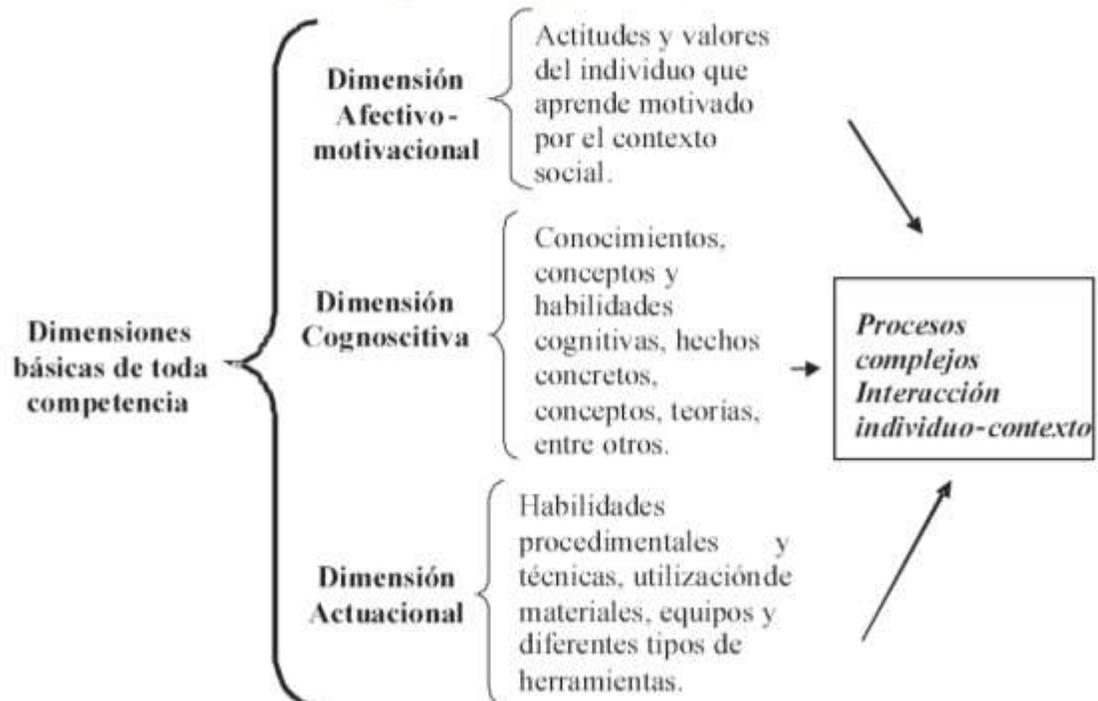


Asimismo, en la siguiente página se presenta tanto la perspectiva desde los objetivos, como la perspectiva por competencias, para comprender la diferenciación entre cada una. Se aclara que ambos esquemas fueron tomados del documento “De los objetivos educativos a un enfoque por competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras”, escrito por Judith T. Batista, María T. León y Milagros Alburguez.

Principales componentes que conforman los objetivos programáticos (Adaptado de Camperos, 1997: 274)



Dimensiones básicas de las competencias (adaptado de Tobón, 2006)



Si se comparan los principales postulados mencionados por Camperos (Op. Cit.), ilustrados en el primer diagrama, y los de Tobón (Op. Cit.), del segundo diagrama, se puede observar que los dos comparten un modelo de desarrollo curricular que demanda la descomposición de un comportamiento complejo en comportamientos más simples. Ambos modelos poseen elementos comunes relacionados con los valores, aspectos cognoscitivos y procedimentales o de producto, no obstante, el enfoque por competencias adquiere mayor relevancia puesto que intenta el mejoramiento de la calidad de la educación a partir de incidir en que los “sujetos” puedan desempeñarse exitosamente en su vida diaria así como en el campo laboral y en todos los demás ámbitos en que se desenvuelve.

A diferencia del modelo centrado en objetivos, que enfatiza el proceso de aprendizaje individual por estímulos, el modelo centrado en competencias ha centrado en el estudiante tres principios importantes: el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas (razonamiento lógico) y el aprendizaje significativo.

Partiendo del análisis de los dos enfoques, está clara la importancia de lograr la transición de uno a otro. A nivel regional, el tema está bastante encaminado y se ha presentado como la reforma educativa del siglo XX, que poco a poco ha avanzado, aunque no de igual manera para todos.

Para el caso de Guatemala, la década de los noventa, se caracteriza por el “boom” pedagógico, es decir, por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas. En gran medida, los proyectos se enmarcan en políticas educativas que surgen en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales.

No obstante, es hasta el siglo XXI que a nivel superior, apenas comienzan esfuerzos por hacer coherente la formación docente con el paradigma educativo vigente, uno de ellos es el rediseño curricular que actualmente está impulsándose en EFPEM.

Como un aporte a dicho esfuerzo, se constituyó la presente propuesta que contempla las competencias específicas a desarrollar en los profesores de Lengua y Literatura con base en el estudio recién realizado para su efecto. En general, a continuación se desarrollarán las definiciones de los tipos de competencias específicas necesarias a desarrollar en los estudiantes de la carrera de PEM la Especialidad de Lengua y Literatura, que se imparte en EFPEM. Estas son: **competencias lingüísticas, de gestión, de interrelación, comunicativas, tecnológicas, didáctico-pedagógicas, cualidades y valores personales docentes.**

2.1 ¿Qué son las competencias lingüísticas?

Las competencias lingüísticas, dicho en palabras sencillas: son las que desarrollan la capacidad de los individuos para entenderse y expresarse en un idioma, tanto por escrito como oralmente.

Para Gardner, Howard (1993), la competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más universal y común en toda la especie humana. Considera que las médulas de tal tipo de inteligencia son la fonología y la sintaxis, mientras que la semántica y la pragmática se relacionan más con la Inteligencia lógica-matemática y la Inteligencia interpersonal. Define pues, la competencia lingüística como aquella que permite procesar información de un sistema de símbolos para reconocer la validez fonológica, sintáctica o semántica en un acto de significación de esa lengua.

Para Chomsky, Noam (1995), la competencia lingüística es la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. Esta competencia se centra en las operaciones gramaticales que tiene interiorizado el individuo y se activan según se desarrolle su capacidad coloquial. Es decir, el lenguaje nace desde dentro del individuo y no desde lo social como sostenía Ferdinand Saussure, en 1916.

El docente, lo que tiene que hacer es desarrollar esta competencia lingüística en los estudiantes haciéndoles que hablen y enseñándoles vocabulario y no solo gramática. La competencia lingüística se hace realidad por medio de reglas generativas que se relacionan con la gramática que es saber organizarse y estructurarse.

2.2 ¿Qué son las competencias de gestión?

Según Braslavsky, C. y Acosta, F. (2004, este tipo de competencias buscan en los estudiantes, el desarrollar sus capacidades en cuanto a la gestión y la política educativa, puesto que los cambios producidos en los sistemas educativos demandan transformaciones en los métodos y los contenidos de la formación. Asimismo, contemplan el dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

2.3 ¿Qué son las competencias de interrelación?

Este tipo de competencias desarrollan el liderazgo para la interacción social en los profesores en función de mejorar el desempeño profesional e influir en la transformación de los estudiantes en formación, con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa.

2.4 ¿Qué son las competencias comunicativas?

Hymes, D. (1971), fue quien formuló la primera definición del concepto, en los años 70, durante sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. Según él, las competencias comunicativas desarrollan la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad hablante; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Para Hymes (Op. Cit.), la competencia comunicativa se relaciona con saber: cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Con su teoría, comenzó a cuestionar el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por trascendió del simple uso del lenguaje hacia los rasgos socioculturales de la situación de su uso. Dicho en sus propias palabras: “para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social”.

En esa misma línea, Lomas, Carlos (2010), en una entrevista cita la definición que hiciera J.J. Gumperz: “la competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (...). La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Con base en esta definición, determina que las competencias comunicativas son un conjunto de conocimientos (socio) lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la institución educativa).

A medida que uno se relaciona con otras personas, en contextos diversos, se va adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos y textuales, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativas en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana.

2.5 ¿Qué son las competencias tecnológicas?

Este tipo de competencias también son llamadas competencias digitales o competencias TIC. Le Boterf, 2000; Olcott y Schmidt, 2002; Cano, 2005; Hanna, 2002; Monereo, 2005, definen que estas competencias se refieren al desarrollo de la capacidad, conocimiento y actitud en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en sus diversas funciones y contextos de aplicación.

2.6 ¿Qué son las competencias didáctico-pedagógicas?

Estas competencias buscan el dominio en el manejo de los componentes personales y no personales del proceso aprendizaje-enseñanza, así como el dominio en el tratamiento sistémico de los indicadores del logro, objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de construcción del aprendizaje y la evaluación como importante control de este sistema. Asimismo, contribuyen con promover la comprensión del proceso educativo en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional (relación estudiante-profesor).

3. Perfil del docente que trabaja por competencias

El cambio del paradigma por objetivos, hacia el paradigma por competencias, ha exigido también que el perfil profesional del docente basado en la división de funciones, cambie poco a poco para dar paso a otro perfil puesto que ahora se requiere que el profesor domine nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día, así como también se requiere que sea coherente con las nuevas teorías.

Asimismo, que un docente trabaje desde un enfoque por competencias, lo hace diferente de los demás, pues su labor es en función de desarrollar las competencias pertinentes en sus estudiantes. Esta condición última, no puede ser otra si de desarrollar competencias se trata.

A continuación, se presenta el perfil del docente que trabaja por competencias con sus estudiantes:

Perfil del docente

- Facilita, guía, dirige a sus estudiantes
- Aprende de sus estudiantes
- Enseña a sus estudiantes a aprender
- Pone en práctica el sentido humano
- Domina la Tecnología y promueve el mayor aprovechamiento de ella en función del aprendizaje
- Motiva a sus estudiantes desde lo intrínseco
- Propicia la construcción de aprendizajes desde los procesos
- Crea técnicas, herramientas, materiales, nuevas formas de promover el aprendizaje en clase, etc.
- Forma integralmente a sus estudiantes
- Hace participativas sus clases
- Promueve el trabajo cooperativo
- Propicia el redescubrimiento y la reflexión experiencias
- Se vale de la mediación pedagógica, los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples para lograr que sus alumnos aprendan
- Desarrolla el razonamiento lógico y juicio crítico de sus estudiantes
- Valora los procedimientos más que los resultados
- Evalúa tanto de forma sumativa como formativa
- Aplica formas, colores y texturas para hacer más atractivo el proceso de aprendizaje.

4. Cómo se aplican las competencias actualmente en educación

Díaz Barriga Arceo, Frida y Rigo Lemini, Marco Antonio (2000), establecen que el enfoque por competencias en la educación apareció a fines de los años sesenta, relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria. Su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo”.

De acuerdo con esa afirmación, y analizando a simple vista los acontecimientos desde una perspectiva ideológica opuesta a la predominante en la actualidad, fueron los intereses de los grandes capitalistas lo que motivó el origen de las competencias. No obstante, siendo la formación de los sujetos la que determina el desempeño de los mismos en los ámbitos y tareas específicas que realizan, es fácil concluir que era de esperarse que el paradigma llegase a tocar las bases de la educación, puesto que es ese ámbito uno de los medios por los cuales el sistema forma la mano de obra calificada.

En contraposición con la verdadera naturaleza de las competencias, hay que reconocer que, así como pueden constituir un medio para lograr las ambiciones capitalistas y globalizadoras, así mismo pueden formar parte de la generación de seres pensantes (razonamiento lógico), propositivos, activos y con juicio crítico que promuevan el cambio de sistemas y marquen un nuevo rumbo en la evolución de la humanidad.

Empero, antes de crear más prejuicios sobre el tema, hay que explorar lo que en realidad las competencias han incidido en el campo de la educación. Previo a entrar en materia, es pertinente revisar brevemente la teoría del origen y evolución de las competencias:

En el año 1973, el Departamento de Estado norteamericano decidió realizar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal, pues era éste un problema de permanente preocupación. El estudio estuvo a cargo de David McClelland, profesor de Harvard muy reconocido en ese momento como un experto en motivación, y estuvo orientado a detectar las características presentes en las personas a seleccionar que garantizaran el éxito de su desempeño laboral. Se tomó como variable fundamental: el desempeño en el puesto de trabajo de un grupo de personas consideradas como excelentes, quienes después de un largo periodo de estudio, dieron como resultado que “...hacerlo bien en el puesto de trabajo” está más ligado a características propias de la persona y a sus competencias, que a aspectos como los conocimientos y habilidades, criterios ambos utilizados tradicionalmente como principales factores de selección, junto con otros como el perfil y la experiencia profesional (estos últimos relativamente creíbles y confiables).

En 1981, en Inglaterra, se empieza a aplicar técnicas de análisis como: “Crítica Incidente Technique” orientada a definir las habilidades básicas que debería tener el personal de las organizaciones para garantizar un desempeño eficiente, esto constituye un ejemplo más de que las competencias, si bien se creen un tema reciente, es un tema que ha venido manifestándose a través del tiempo.

Según las teorías anteriores, las competencias tienen su génesis entre los años 60 a los 80 a partir de la necesidad de satisfacer las demandas laborales. Si se revisa el estado situacional del mundo de cara en esa época del tiempo, se observa que el tema de las competencias se comienza a discutir justo en la época en que la globalización se constituía como un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala. Es unos años más tarde que el tema cobra auge en el ámbito educativo y se impulsa en todos los ciclos y niveles como la antítesis al paradigma tradicional; dicho en otras palabras, como la esencia de las reformas educativas por lo que es interesante explorar también, como ya se mencionó, cómo evolucionó el término en esta área.

La Organización Internacional del Trabajo (Zúñiga, 1999), por ejemplo, al mismo tiempo que se encamina el mejoramiento en la calidad educativa en función de la formación integral de los ciudadanos en el marco de una evolución global y capitalista, empieza a fundamentar la necesidad de individuos competentes para la sociedad productiva por lo que comienza a verse obsoleta la idea de que el sistema de formación fuera únicamente equivalente a la de una Institución, generalmente pública. Hoy en día, la tarea clave de los países de la región iberoamericana, consiste en desarrollar sistemas nacionales de formación y desarrollo de recursos humanos que permitan la articulación coherente y eficaz de los diversos recursos disponibles: instituciones de formación, ministerios de trabajo, organizaciones de empleadores, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil, entre otras.

Según registros, esa realidad consolidó la promoción del diseño de guías curriculares de formación por competencias para los sistemas nacionales educativos así como también para las entidades encargadas de formar recursos humanos obedeciendo así a estándares internacionales y perfiles profesionales cada vez más exigentes, e hizo que comenzara a surgir con mayor intensidad la necesidad de establecer puentes entre la educación y la capacitación. Estos dos conceptos tienden a presentar límites cada vez más difusos en función de la nueva realidad del mundo del trabajo.

Como un análisis, José Ramón Jiménez Benítez (Jiménez, 2006), sobre el origen de las competencias en educación concluye:

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

En su afirmación, Jiménez expresa que la educación es objeto de análisis por los expertos quienes preocupados observaron que, en su campo, la noción de competencia toma una vertiente distinta: el hecho de pasar el concepto del ámbito laboral al aspecto cognoscitivo implica promover la vinculación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en función de la formación integral. Hasta ahora, el paradigma tradicional se limita a generar programas educativos enfocados únicamente al desarrollo de los conocimientos descuidando las otras áreas del saber.

En ese sentido más complejo, tras varios análisis en diversos ámbitos sociales, que se han desarrollado reformas que impulsan la transformación tanto del modelo educativo como del perfil de los egresados de los sistemas educativos nacionales.

Un ejemplo de ello es Colombia. Desde el 2003, es un país que ha venido realizando foros educativos entre los cuales han trabajado el tema de competencias: 2003-Competencias Matemáticas y del Lenguaje; 2004- Competencias Ciudadanas; 2005- Competencias Científicas; 2006- Competencias Matemáticas, con la finalidad de brindar aportes sustantivos sobre el tema. De dichas actividades, el Foro educativo de 2004: Competencias Ciudadanas, tuvo como principal tema de análisis y discusión la construcción y formación de ciudadanía desde el sistema educativo, y se abordó la noción de competencia ciudadana dentro de la Revolución Educativa. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), uno de los ejes en los que se establecieron las dinámicas fue el de considerar que para que exista ciudadanía, se necesita que los ciudadanos sean personas que tengan ciertas competencias que otorguen conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hagan posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.vii

En ese mismo foro, Helen Hasteviii de la Universidad de Bath, dictó la conferencia "Cómo crear un ciudadano; competencias y educación ciudadana", en donde cuestionó:

"¿Qué es lo que hay que tener en cuenta, entonces, para llegar a ser un ciudadano competente? Me gustaría resaltar tres, y después ir más en detalle. En primer lugar, hay que mirar al ciudadano dentro de un contexto, del contexto cultural. No podemos extraer uno de Colombia y otro de Nueva York, o de Sydney (Australia), y hacerles preguntas abstractas sobre democracia. Y cuando les preguntemos cómo es el funcionamiento de la democracia de su país, los tenemos que entender dentro de su contexto, el de los valores que son importantes para ellos; por eso debemos entender que para llegar a ser ciudadanos, debemos tener el contexto

cultural. Lo segundo que ha aparecido mucho últimamente, es entender nuestra propia identidad; quiénes somos en el contexto del país, qué podemos hacer dentro de ese contexto. Y en tercer lugar, un buen ciudadano debe ser eficaz o efectivo en la búsqueda de valores y metas, no solamente en el terreno político estrecho sino en general, ampliamente.”

En analogías como la anterior, es fácil darse cuenta de la relevancia que las competencias han adquirido en todos los ámbitos de desarrollo social y humano. Es por ello que en la región ya existen experiencias de normalización, formación y certificación de competencias en el campo de la formación profesional, fundamentalmente en el sector privado. Algunos países que ya contemplan esta política son Venezuela, Chile, Brasil, Uruguay, México, entre otros.

Debido a que el tema de formar individuos competentes para el trabajo recae en el análisis del modelo educativo, éste ha sido un tema de debate para las naciones industrializadas. Básicamente, su preocupación se ha centrado en la necesidad de mejorar la relación de la educación con el sector productivo, una relación caracterizada por supuesto, por la intención de impulsar una adecuada formación de la mano de obra.

A partir de dicha intención, se consolidaron las competencias profesionales. Éstas tuvieron un impulso notable a partir de las experiencias generadas en países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido, al grado que naciones latinoamericanas como México, Colombia, Chile y Argentina, entre otros, se abrieron a este nuevo enfoque constituyendo así, un punto de encuentro entre formación y empleo.

La literatura producida sobre esta sinergia se ha centrado en la reseña de experiencias nacionales (Beltrán 2000; Hanson 2000, Kobinger 2000, y otros), en la construcción de marcos prescriptivos (Fletcher 2000, Saluda 2000, entre otros) y, en pocos casos, se ha intentado avanzar conceptualmente sobre la formación por competencias (Instituto Salvadoreño de Formación profesional –INSAFORP- 2001, CIDEDEC 2004 y Ruiz 2005). Con todo esto surge entonces, la necesidad de tratar la formación profesional desde el enfoque de las competencias.

De nuevo, es pertinente enfatizar que la formación profesional con base en competencias presenta una dualidad: por una parte se habla de elaboración de programas de formación que tienen a la competencia como elemento central, mientras que por otra se habla de un proceso instruccional que sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y que tiene como elemento central la habilidad de aprender a aprender. En el primer caso se puede hablar del enfoque por competencias como un modelo curricular, mientras que en el segundo caso se le puede identificar como un modelo instruccional centrado en el aprendizaje.

El 30 de diciembre de 2006, el Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) publicó una serie de competencias básicas recomendadas por el Parlamento Europeo.^{ix} La misma define ocho (8) competencias clave y describe los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una de ellas. Asimismo, dichas competencias ofrecen un marco de referencia que pretende apoyar los esfuerzos nacionales y europeos para alcanzar los objetivos que se han marcado. Este marco se dirige particularmente a los responsables políticos, los profesionales de la educación, los empresarios y los estudiantes.

En resumen, Jiménez y otros expertos, al igual que la UNESCO, la Comisión Europea, la OCDE y otras organizaciones más, constituyen la evidencia de que ha existido la preocupación e interés por satisfacer la necesidad de que la educación responda adecuadamente ante los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento, ya que al ser tema de procesos de análisis y elaboración de propuestas, se demuestra que ha sido un tema prioritario a resolver y, en consecuencia, se han obtenido las bases conceptuales que fundamentan las reformas educativas que muchos países han impulsado para enfrentar los cambios de la economía global y las severas transformaciones en los sistemas productivos que han gestado la nueva configuración del mercado laboral. Además se registra que tras la globalización se instituye la competitividad internacional y global, lo que obliga, a su vez, a una adaptación permanente a los procesos de cambio y a las nuevas formas de enseñanza característicos de la actualidad.

Marco Operativo

Para que un individuo se considere competente o calificado debe mostrar las actitudes que engloban las competencias. Ello hace necesario la fusión de cinco elementos fundamentales: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir, resolver problemas, trabajar en equipo.

El conjunto de estos contextos nos llevan a las competencias que resultan observables para los demás y que permite establecer diferentes niveles de desempeño de PEM de Lengua y Literatura de la EFPEM, en sus interacciones laborales.

En la siguiente página, se presenta la propuesta de competencias específicas surgida después del proceso de investigación referido al inicio de este documento. Cabe resaltar que dos de ellas mencionan la interculturalidad o la relación satisfactoria entre culturas, no obstante, este tema aún no parece estarse trabajando en la EFPEM, comenzando porque dentro del currículo, se observa que no hay ningún curso incluido que se haya diseñado en función de aprender acerca del tema. Si bien es cierto que hay una carrera específica en EFPEM en este sentido (PEM en Educación Bilingüe intercultural), también es cierto que la interculturalidad hasta ahora se ha enfocado sólo desde la perspectiva indígena, como si sólo ellos deben trabajarlo cuando en realidad, es una corresponsabilidad de los cuatro pueblos. Esto porque es una realidad que en toda aula guatemalteca, cualquiera que sea su contexto y características, siempre habrá estudiantes pertenecientes a diversas culturas por lo tanto, debe haber docentes que logren la interculturalidad, no obstante, esto parece ser aún, una tarea pendiente.

Propuesta de Competencias específicas para el Profesorado en Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura

Competencias lingüísticas

- Dominio del proceso de lectura, escritura, habla y escucha, y de sus diferentes manifestaciones: comprensión, análisis, síntesis, paráfrasis.

Competencias de gestión

- Promotor de un ambiente adecuado para el aprendizaje: organización, planificación, readecuación, contextualización; atención centrada en el alumno, con énfasis en el aprendizaje más que la enseñanza; capacidad para generar proyectos educativos que den respuesta a problemas locales y nacionales específicos.

Competencias de interrelación

- habilidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.

Competencias comunicativas

- dominio de la expresión oral, expresión escrita, y de todo tipo de lenguaje (verbal y no verbal).

Competencias tecnológicas

- dominio en el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Competencias didáctico pedagógicas

- habilidad de planificar, ejecutar, rediseñar, evaluar acciones docentes; así como el dominio de herramientas de aprendizaje enseñanza (diagnóstico, evaluación sumativa y formativa); creatividad en el uso de todo tipo de recursos disponibles, y en la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje, favoreciéndolo por medio de la investigación, resolución de problemas y métodos activos-participativos.

Cualidades y valores personales docentes

- habilidad de liderazgo, tolerancia, empatía, solidaridad, justicia, equidad, interculturalidad, sentido humanitario, y de asumir nuevas exigencias curriculares, metodológicas y tecnológicas de la época actual; participativo, proactivo, autoformativo y autocrítico.

Modelo de implementación

1. Objetivos

Contribuir con la formación de profesores de enseñanza media en la especialidad de Lengua y Literatura, aportando una propuesta de competencias específicas para el currículo de la carrera de PEM en la especialidad de Lengua y Literatura.

Indicar las competencias específicas para la carrera de Profesorado en Enseñanza Media en la especialidad de Lengua y Literatura que sirvan de referencia a futuros procesos de rediseño de la carrera.

20

2. Estrategia de implementación

Competencia	En el modelo por asignaturas, se promovería en:
Competencia lingüística: Dominio del proceso de lectura, escritura, habla y escucha, y de sus diferentes manifestaciones: comprensión, análisis, síntesis, paráfrasis.	Lenguaje I Estudios gramaticales Expresión escrita Lectura comprensiva Lenguaje Lingüística Gramática descriptiva I Expresión literaria Didáctica especial del Idioma Español y la Literatura Gramática descriptiva II
Competencia de gestión: Promotor de un ambiente adecuado para el aprendizaje: organización, planificación, readecuación, contextualización; atención centrada en el alumno, con énfasis en el aprendizaje más que la enseñanza; capacidad para generar proyectos educativos que den respuesta a problemas locales y nacionales específicos.	Pedagogía I Psicología del aprendizaje Educación media y formación integral del adolescente Evaluación escolar I Organización y administración escolar Evaluación escolar II Inducción a la docencia I Didáctica especial del Idioma Español y la Literatura Inducción a la docencia II Práctica docente

Competencia**En el modelo por asignaturas, se promovería en:**

Competencia de interrelación: Habilidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias entre culturas y de resolver conflictos.	Técnicas de investigación Sociología Cultura filosófica Educación media y formación integral del adolescente Organización y administración escolar Práctica docente Seminario
Competencias comunicativas: Dominio de la expresión oral, expresión escrita, y de todo tipo de lenguaje (verbal y no verbal).	Lenguaje I Expresión escrita Lectura comprensiva Lingüística Expresión literaria Práctica docente Seminario
Competencias tecnológicas: Dominio en el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación.	Pedagogía I Técnicas de investigación Educación media y formación integral del adolescente Evaluación escolar I Didáctica especial del Idioma Español y la Literatura Práctica docente Seminario
Competencias didáctico-pedagógicas: Habilidad de planificar, ejecutar, rediseñar, evaluar acciones docentes; así como el dominio de herramientas de aprendizaje enseñanza (diagnóstico, evaluación sumativa y formativa); creatividad en el uso de todo tipo de recursos disponibles, y en la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje, favoreciéndolo por medio de la investigación, resolución de problemas y métodos activos-participativos.	Pedagogía I Evaluación escolar I Organización y administración escolar Evaluación escolar II Inducción a la docencia I Didáctica especial del Idioma Español y la Literatura Inducción a la docencia II Práctica docente Seminario
Cualidades y valores personales docentes: Habilidad de liderazgo, tolerancia, empatía, solidaridad, justicia, equidad, interculturalidad, sentido humanitario, y de asumir nuevas exigencias curriculares, metodológicas y tecnológicas de la época actual; participativo, proactivo, autoformativo y autocrítico.	Pedagogía I Psicología del aprendizaje Didáctica general Cultura filosófica Inducción a la docencia I Didáctica especial del Idioma Español y la Literatura Inducción a la docencia II Práctica docente Seminario

Fuentes de referencia

Braslavsky, C. y Acosta, F. (2004). **La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina**. En: *Gestão em Ação*, 7(2).

Camperos, Mercedes (1997). **De los Fines Educativos a los Objetivos Instruccionales**. Caracas: Talleres de Campos A. Gráficas, C. A.

Cano, E. (2005). **Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado**. Barcelona: Graó.

Castillo, Á. (2005). **Estudio de demanda laboral de recursos humanos con educación media. Informe de consultoría**. Ministerio de Educación-UNESCO. Guatemala.

Chomsky, Noam. (1965). **Aspectos de una teoría de la sintaxis**. Sd.

Gardner, Howard. (1993). **Estructuras de la mente**. Fondo de cultura económica. Santafé de Bogotá, Colombia.

Hanna, D. (2002). **Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la enseñanza universitaria**. En D. Hanna. *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.

Hurtado, Paola. (2010, octubre 31) **“9 de cada 10 graduandos no gana lectura ni matemática”**. elPeriódico, versión electrónica en <http://www.elperiodico.com.gt/es/201010231/domingo/180804/>

Hurtado, Paola. (2010, noviembre 14) **“Los maestros: más de la mitad no domina lenguaje ni matemática”**. elPeriódico, versión electrónica en <http://www.elperiodico.com.gt/es/20101114//182424>

Hymes, D. H. (1971). **Acerca de la competencia comunicativa**. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Le Boterf, G. (2000). **La ingeniería de las competencias**. Barcelona: Gestión 2000.

Lomas, Carlos. (2010). **Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se)**. Entrevista. Madrid, España.

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA–, Mineduc. (2009). **Informe Ejecutivo de los Resultados de las Evaluaciones Aplicadas a Graduandos en el año 2009**. Guatemala, octubre 2011. Consultado en noviembre de 2011, en: http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/informes/Ej_GRAD2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional –MEN–. (2004). **Memorias No.1 del Foro Nacional sobre Competencias Ciudadanas. “Experiencias para aprender”**. Bogotá, Colombia. Consultado en enero 2012, en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-81647.html>

Ministerio de Educación Nacional –MEM–. (2010). **Los Foros Educativos Nacionales (2003-2010)**. Elaborado por: Mario Mendoza Toraya. Bogotá, Colombia. Consultado en enero 2012, en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-265755_pdf.pdf

Monereo, C. (coord.) (2005). **Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender**. Barcelona: Graó.

Olcott, Jr. & Schmidt, K. (2002). **La redefinición de políticas y prácticas del profesorado en la era del conocimiento**. En D. Hanna. *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.

Saussure, Ferdinand. (1916). **Curso de Lingüística General**. Sd.

Registro de referencias

- i el Periódico, artículo "Reprobados: 9 de cada 10 graduandos no gana lectura ni matemática", publicado el 31/10/2010. Según Ángel de la Cruz, director del Sistema de Ubicación y Nivelación (SUN) de la USAC, el porcentaje de resultados insatisfactorios es alto. Cada año 5 mil jóvenes pierden las pruebas para ingresar a la universidad, después de tres intentos. Quienes quieran intentarlo de nuevo un año después, tienen que inscribirse en el Programa Académico Preparativo (PAP) para adquirir los conocimientos que no aprendieron en su vida escolar. El curso dura 10 meses y sólo el 80% lo gana.
- ii Ver el análisis de resultados presentado por la DIGEDUCA, del MINEDUC, publicado el 01 de octubre de 2012.
- iii Castillo, Á. 2005. Estudio de demanda laboral de recursos humanos con educación media. Informe de consultoría. Guatemala: Ministerio de Educación-UNESCO.
- iv el Periódico, artículo "Reprobados: 9 de cada 10 graduandos no gana lectura ni matemática", publicado el 31/10/2010.
- v Mejía, Brenda (2013), realizó en la ciudad de Guatemala, la investigación descriptiva "Las competencias específicas para el profesor y profesora de Lengua y Literatura en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, de la Universidad de San Carlos de Guatemala", para contribuir con dicha formación a partir de las expectativas de los estudiantes respecto del tema. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo-cualitativo (mixto), que incluyó la aplicación de encuestas en escala tipo Likert a la población estudiantil del tercer año de la carrera, y el desarrollo del grupo focal con base en preguntas abiertas dirigido al cuerpo docente del área. Al final de la investigación, se identificó la posición de los estudiantes y docentes respecto del cambio en EFPEM, de un enfoque por objetivos hacia uno por competencias; el contexto que deben contener las competencias para la carrera, además de indicar las competencias específicas a desarrollar durante la misma, como una referencia para futuros procesos de rediseño curricular de la carrera referida.
- vi Aldo Ferrer señala que la globalización es parte del proceso iniciado en 1492 con la conquista y colonización de gran parte del mundo por parte de Europa. Marshall McLuhan dijo ya en 1961 que los medios de comunicación electrónicos estaban creando una aldea global. [Rüdiger Safranski destaca que a partir de la explosión de la bomba atómica en Hiroshima en 1945 nació una comunidad global unida en el terror a un holocausto mundial. También se ha asociado el inicio de la globalización a la invención del chip (1958), la llegada del hombre a la Luna, que coincide con la primera transmisión mundial vía satélite (1969), o la creación de Internet (1969). En general, se ubica el comienzo de la globalización con el fin de la Guerra Fría, cuando desaparece la Unión Soviética y el bloque comunista que encabezaba, cuyo experimento fallido de colectivismo representaba el ocaso de los proyectos de sociedades cerradas y economías protegidas. Si bien la autodisolución de la Unión Soviética se produjo el 25 de diciembre de 1991, se ha generalizado simbolizarla con la caída del Muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989.
- vii Para el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, a lo largo de los últimos ocho años, el Foro Educativo Nacional se ha convertido en el más importante espacio para que los distintos actores que conforman el sistema educativo reflexionen sobre el estado de la educación en el país e identifiquen posibles caminos y rutas para el mejoramiento del sistema. Dicho espacio ha sido creado y promovido para implementar procesos a nivel local, regional y nacional que ayuden a generar en primer lugar una movilización y participación social de los diversos actores. Una reflexión acerca de dicho proceso se encuentra sistematizado en el documento Los Foros educativos Nacionales 2003-2010, que puede consultarse en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-265755_pdf.pdf
- viii Helen Haste es profesora de Psicología en la Universidad de Bath, y profesora visitante en *Harvard Graduate School of Education*. Tiene un largo historial de investigación y publicaciones acerca de los valores morales, sociales y políticas, y en la interfaz de la ciencia y la cultura, incluidas las cuestiones de género y la ciencia. Su trabajo incluye la investigación sobre la cultura y la metáfora, en la imagen pública de la ciencia en particular en los medios de comunicación, y en la ética y la educación para la ciudadanía. Actualmente trabaja en la ciudadanía y la educación, y en el concepto de "competencia".
- ix Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.