



**USAC**  
**TRICENTENARIA**  
Universidad de San Carlos de Guatemala

---

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

El logro de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, a partir de la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza, influida por el programa de formación permanente

Estudio realizado en: Colegio Liceo Javier matutino de Guatemala

Licenciado Miguel Eduardo Cano

Asesora:  
M.A. Ruth Noemí Núñez García de Hoffens

Guatemala, octubre 2016





Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

El logro de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, a partir de la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza, influida por el programa de formación permanente

Estudio realizado en: Colegio Liceo Javier matutino de Guatemala

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

Miguel Eduardo Cano

Previo a conferírsele el grado académico de:

Maestro en Ciencias en la carrera de  
Maestría en Formación Docente

Guatemala, octubre 2016

## **AUTORIDADES GENERALES**

Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo	Rector Magnífico de la USAC
Dr. Carlos Enrique Camey Rodas	Secretario General de la USAC
MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM

## **CONSEJO DIRECTIVO**

MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Representante de Profesores
Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores
Licda. Tania Elizabeth Zepeda Escobar	Representante de Profesionales Graduados
PEM Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante de Estudiantes
PEM José Vicente Velasco Camey	Representante de Estudiantes

## **TRIBUNAL EXAMINADOR**

Dra. Amalia Geraldine Grajeda Bradna	Presidente
M.Sc. Haydeé Lucrecia Crispín López	Secretaria
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Vocal

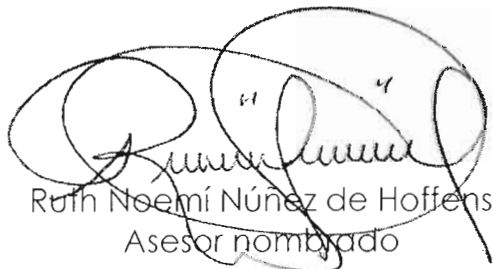
Guatemala, 12 de octubre de 2016

Doctor  
**Miguel Ángel Chacón Arroyo**  
Coordinador Unidad de Investigación  
EFPEM – USAC

Atentamente tengo a bien informarle lo siguiente:

En mi calidad de Asesor del trabajo de graduación denominado: **El logro de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, a partir de la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza, influida por el programa de formación permanente**, correspondiente al estudiante: **Miguel Eduardo Cano**, carné: **100024895** de la carrera: **Maestría en Formación Docente**, manifiesto que he acompañado el proceso de elaboración del trabajo precitado y en la revisión realizada al informe final, se evidencia que dicho trabajo cumple con los requerimientos establecidos por la EFPEM para este tipo de trabajos, por lo que considero **APROBADO** el trabajo para su presentación e impresión.

Atentamente,



Ruth Noemí Núñez de Hoffens  
Asesor nombrado

c.c. Archivo



**USAC**  
TRICENTENARIA  
Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores  
de Enseñanza Media  
-EFPEM-



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 *“El logro de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, a partir de la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza, influida por el programa de formación permanente”*, presentado por el(la) estudiante **MIGUEL EDUARDO CANO**, carné No. **100024895**, de la Maestría en Formación Docente.

#### CONSIDERANDO


Que la Unidad de Investigación 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 **trece** días del mes de **octubre** del año dos mil **dieciséis**.

**“ID Y ENSEÑAD A TODOS”**

  
**Lic. Mario David Valdés López**  
**Secretario Académico**  
**EFPEM**



Ref. SAOIT054-2016

c.c. Archivo  
MDVL/caum

## **DEDICATORIA**

A Dios, por haberme acompañado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes y experiencias.

A mi madre y tía Vir, por los valores que me han inculcado, por ser un excelente ejemplo de vida a seguir y por enseñarme a ser un hombre de bien.

A mis hermanas, por ser parte importante de mi vida y por llenarla de alegrías y amor cuando más lo he necesitado.

A mis catedráticos, por la confianza, apoyo y dedicación de tiempo y por haber compartido conmigo sus conocimientos y sobre todo su amistad.

A mis amigos y amigas, por confiar y creer en mí y haber hecho de mi etapa universitaria un trayecto de vivencias que nunca olvidaré.

A mis demás familiares, por su confianza y apoyo a lo largo de mi vida.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad de San Carlos de Guatemala, por haberme brindado una enseñanza de calidad que ha permitido desempeñarme profesionalmente con éxito.

A mis catedráticos, por todo el apoyo brindado a lo largo de la carrera, por su tiempo, amistad y por los conocimientos que compartieron conmigo.

A mis compañeros de estudio, por todos los momentos que pasamos juntos. Por las tareas que juntos realizamos y por la confianza que en mí depositaron.

A la Dra. Geraldine Grajeda y al Dr. Miguel Ángel Chacón, por sus consejos en la parte final de mi investigación.

Al Colegio Liceo Javier, por su apoyo para poder llevar a cabo mi investigación.



## RESUMEN

La investigación se realizó con el objetivo de contribuir con el logro de los aprendizajes de los estudiantes, a través del fortalecimiento del programa de formación permanente y su influencia en la manera en que conciben el aprendizaje y la enseñanza los profesores.

El estudio determinó cuál es el logro de los aprendizajes de los estudiantes; estableció qué es más importante para los estudiantes y el logro de sus aprendizajes, si la experiencia laboral o el grado académico de los profesores; determinó cuál es la concepción de aprendizaje y enseñanza que deben tener y que tienen los profesores; estableció si existe una alguna diferencia entre la concepción de los profesores acerca del aprendizaje y enseñanza, y el programa de formación permanente y; estableció cuál es la percepción de los estudiantes sobre la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza.

El enfoque de la investigación fue mixto (cuantitativa y cualitativa), se aplicó la técnica de revisión de documentos y la encuesta. Los instrumentos utilizados fueron, guías de revisión de documentos para el enfoque cualitativo y cuestionarios para el enfoque cuantitativo.

Los resultados mostraron que, el logro de los aprendizajes se dio en casi todos los estudiantes, para los estudiantes es más importante el grado académico de los profesores; el programa de formación permanente no es explícito en la concepción de aprendizaje y enseñanza que debe tener los profesores y; los estudiantes manifiestan que existe evidencia en el aula de la concepción de aprendizaje y enseñanza de los profesores.

## **ABSTRACT**

The research was conducted with the aim of contributing to the achievement of student learning, by strengthening the lifelong learning program and its influence on the way we conceive of learning and teaching teachers.

The study determined what the achievement of student learning; He established what is more important for students and their learning achievement, if work experience or academic level of teachers; determined what the conception of learning and teaching that should have and have teachers; It established if there is any difference between the conception of teachers about learning and teaching, and ongoing training program and; established what is the perception of students on the conception that teachers have about learning and teaching.

The focus of the research was mixed (quantitative and qualitative), technical document review and the survey was conducted. The instruments used were, document review guidelines for qualitative approach and questionnaires for the quantitative approach.

The results showed that the learning achievement occurred in almost all students, for students is the most important degree of teachers; the lifelong learning program is not explicit in the design of learning and teaching and teachers should have; Students claim that there is evidence in the classroom conception of learning and teaching of teachers.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	4
PLAN DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.1 ANTECEDENTES.....	4
1.2 PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.3 OBJETIVOS.....	17
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	18
1.5 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.6 VARIABLES.....	20
1.7 METODOLOGÍA.....	23
1.8 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
CÁPITULO II.....	25
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
CAPÍTULO III.....	44
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	44
3.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO.....	44
3.2 APRENDIZAJE.....	46
3.3 PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE.....	48
3.4 CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.....	55
CAPÍTULO IV.....	72
DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	72
4.1 APRENDIZAJE.....	72
4.2 PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE.....	74
4.3 CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.....	77
CONCLUSIONES.....	79
RECOMENDACIONES.....	82
REFERENCIAS.....	83
ANEXO.....	90

## INTRODUCCIÓN

La investigación aborda el tema acerca de “El logro de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, a partir de la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza, influida por el programa de formación permanente”, se realizó con el objetivo de contribuir con el fortalecimiento del programa de formación permanente del Colegio Liceo Javier, a partir de su influencia en la manera en que conciben el aprendizaje y la enseñanza los profesores de bachillerato en ciencias y letras de la jornada matutina. Para ello, se determinó el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se estableció si para los estudiantes y el logro de sus aprendizajes, son más importantes la experiencia laboral de los profesores en el Colegio Liceo Javier o su grado académico; se determinó la concepción de aprendizaje y enseñanza que debe tener el profesor del Colegio Liceo Javier; además, se determinó la concepción que tienen los profesores acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza; se estableció si existe alguna diferencia entre la concepción de los profesores acerca del aprendizaje y enseñanza, y el programa de formación permanente y; se estableció cuál es la percepción de los estudiantes sobre la concepción que tienen los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas concepciones sobre el aprendizaje-enseñanza, obligan a los profesores a poseer determinadas características, que estén a la altura de las nuevas exigencias. Para Cuenca, Nucinkis y Zavala (2007) los docentes deben ser facilitadores del aprendizaje, promotores de la participación activa de los alumnos, expertos en el conocimiento y uso de estrategias y técnicas de enseñanza, examinadores de presaberes, diseñadores de materiales educativos, y promotores de salud y asistentes sociales. Las propuestas de formación continua y la demanda de capacitación se verifican en la gran cantidad de

profesores que participan en actividades de formación frente a las nuevas exigencias de las reformas educativas (Vezub, 2007, p. 17).

La formación continua está dirigida en la mayoría de los casos a llenar los vacíos técnico-pedagógicos originados en la formación inicial y a responder a las nuevas tendencias en contenidos y metodologías. Convirtiendo la formación continua en un conjunto de acciones remediadoras (Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007, p. 29). Por esta razón es que la formación continua pretende desarrollar las características y competencias que un profesor debe tener para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

Para Vaillant (2004) las estrategias exitosas de formación continua han tomado la forma de talleres y están centradas en la reflexión crítica sobre las situaciones educativas y mejora de la práctica docente. En muchos países de América Latina la formación continua ha sido de capacitación, actualización o de perfeccionamiento. Y las actividades presenciales como talleres o seminarios son las estrategias predominantes (Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007, p. 32).

El enfoque de la investigación fue mixto (cuantitativo y cualitativo). El estudio tuvo un alcance descriptivo transversal con aplicación única. Fue un estudio de caso. Y, por último, la investigación fue de diseño no experimental.

Los métodos utilizados, fueron el inductivo y deductivo; y se determinó la incidencia en el logro de los aprendizajes de los estudiantes a través de la influencia que tiene el programa de formación permanente en la manera en que conciben el aprendizaje y la enseñanza los profesores. Y se estableció cuál es la percepción de los alumnos sobre la concepción que tienen los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se encontró que la mayoría de profesores cuenta con preparación universitaria, en general están de acuerdo con la temporalidad del programa de

formación permanente y consideran puntuaciones altas en cuanto al dominio de la disciplina que imparten y las competencias desarrolladas, aunque los estudiantes les dan una mejor calificación. En los demás aspectos evaluados hay mucha coincidencia entre la percepción de los profesores, la aplicación en el aula y lo que los estudiantes perciben.

También se encontró que el programa de formación a profesores no es explícito en algunos aspectos que se pretendía identificar en esta investigación, sí se puede encontrar que tanto estudiantes como profesores perciben el proceso de aprendizaje y enseñanza desde un paradigma que le da protagonismo al estudiante. Ven actividades orientadas a la comprensión, aunque también algunas memorísticas y de transmisión de información. Por otro lado, perciben la evaluación como un proceso y no solo enfocado al producto final. Finalmente, estudiantes y profesores perciben que, en efecto, las competencias planteadas en el proyecto son las que evidencian haber desarrollado los profesores.

El informe está organizado en cuatro capítulos. En el primer capítulo se encuentra el plan de investigación, que está contenido por: los antecedentes; el planteamiento y definición del problema; objetivos; justificación; tipo de investigación; variables; metodología y los sujetos de la investigación. En el segundo capítulo está la fundamentación teórica, en el tercer capítulo está la presentación de resultados y en el cuarto capítulo está la discusión de resultados; las conclusiones; recomendaciones; referencias; propuesta e instrumentos utilizados.

## **CAPÍTULO I PLAN DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 ANTECEDENTES**

- Chávez, A. (2012) en su investigación denominada “Los Desafíos para la Formación Docente ante la Complejidad de la Vida” que correspondió a la obtención de la Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes de educación Primaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. El problema lo definió así: los desafíos para la formación docente ante la complejidad de la vida, es la transformación de un proceso educativo de aprendizaje integral entrelazos con la vida, donde se entretajan conocimientos, valores, creencias para una mejor comprensión de las distintas realidades.

En su investigación Chávez, A. (2012) estableció como objetivo general proponer alternativas para la formación inicial de docentes para abordar la complejidad de la vida en el proceso educativo y; los objetivos específicos fueron: determinar la fragmentación en el abordaje del conocimiento y el espacio relacional para la derivación de sus implicaciones en la formación docente, analizar la actualización docente y el papel de la mediación pedagógica dentro de los procesos de formación docente para determinar su incidencia en las interacciones y dimensiones sociales de la formación inicial docente, determinar el nivel de aislamiento de la educación con respecto a la vida y su relación con el tratamiento homogéneo de los estudiantes en el salón de clases para derivar la visión de la realidad simplista y singular imperante e identificar las interrelaciones y las dimensiones sociales de la formación docente para establecer una relación con la realidad contextual.

Chávez, A. (2012) estableció un enfoque de carácter descriptivo y además tomó un carácter explicativo. Para la investigación realizada se requirió de técnicas y procedimientos precisos que facilitarían la información requerida, se trabajó con entrevistas estructuradas mediante una guía de preguntas a docentes; entrevistas directas con algunos estudiantes y observaciones extra-aula sobre el proceso de aprendizaje, mediante una guía de elementos preestablecidos; se realizó encuestas a directores (Magisterio de Primaria y Magisterio de Pre-primaria), a estudiantes y otros actores que promueven el proceso educativo, mediante cuestionarios con preguntas abiertas. Además, se reforzó la investigación con la verificación y análisis de documentos como el CNB, y otros. Los sujetos de investigación comprenden: estudiantes de cuarto y quinto magisterio primario, 20 docentes que imparten clases de magisterio, 2 supervisores de práctica docente, directores y subdirector del establecimiento y padres de familia.

De lo expuesto anteriormente Chávez, A. (2012) concluyó que es pertinente encaminar un plan de acompañamiento pedagógico que involucre los elementos de un currículum contextualizado con un enfoque holístico y pensamiento complejo. Las interacciones y dimensiones sociales deben ser elementos importantes para fortalecer la formación docente, donde se debe internalizar la preocupación del docente y estudiante para relacionar los contenidos que se ajuste a la realidad y al contexto, de tal manera crear un espacio que les permiten trascenderse a la complejidad social, como un todo interrelacionado, con facetas multidimensionales.

- Delgado, V. (2013) en su estudio denominado “La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)” que correspondió a la obtención de la tesis doctoral de la Universidad de Burgos, España. El propósito de la investigación fue analizar la formación recibida por el personal docente e investigador de la Universidad de Burgos desde el curso académico



2000/01 hasta el 2010/11. El objetivo general propuesto fue realizar un estudio descriptivo de la formación recibida por el personal docente e investigador de la Universidad de Burgos desde el curso académico 2000/01 hasta el 2010/11 y complementarlo con el testimonio de profesores y alumnos. Fue una investigación descriptiva, complementada con técnicas cualitativas. El estudio se enmarcó dentro de la investigación evaluativa, con enfoque mixto o complementario. Se utilizó una metodología cuantitativa y se realizó un estudio de casos para la recolección de datos cualitativos. La investigación se centró en cuatro profesores de la Universidad de Burgos y alumnos a quienes han impartido docencia.

Una de las conclusiones de Delgado, V. (2013), fue que la oferta formativa es variada, incluyendo diversos bloques temáticos: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia; Renovación de metodologías docentes; Seminarios específicos; Formación complementaria/transversal; Espacio Europeo de Educación Superior y Formación en idiomas. Así mismo, las actividades formativas adoptan distintas modalidades en función de sus características: cursos, seminarios, talleres, jornadas, etc. Otra conclusión fue que con el paso del tiempo, se denota un incremento del interés mostrado por el profesorado universitario en su formación. Esto se traduce en el aumento del número de certificados a partir de 2003/04. Estos hechos reflejan una cierta preocupación de los docentes de la Universidad de Burgos por su formación, especialmente teniendo en cuenta que la asistencia es de carácter voluntario, decidiendo a título personal si solicita participar en la propuesta formativa ofertada. También la formación para la mejora docente se entiende como un elemento fundamental tanto por los profesores como por los alumnos entrevistados. En general, coinciden en resaltar la importancia de la formación no sólo en el conocimiento que están impartiendo, sino también en la forma en la que se transmite ese conocimiento.

- Mamaqi, X. & Miguel, J. (2011) en su estudio denominado “El perfil profesional de los formadores de formación continua en España” de la Universidad de Valencia, España. El objetivo principal de este trabajo fue analizar a través de métodos cuantitativos los perfiles profesionales de los formadores en formación continua y describir sus características de acuerdo con el grado de profesionalización-ocupación y la importancia de las competencias que permiten el formador cumplir con sus funciones y asumir responsabilidades. Para dicha investigación se elaboró un cuestionario estructurado que se ha aplicado de forma presencial a una muestra de 606 formadores a nivel nacional.

En su investigación Mamaqi, X. & Miguel, J. (2011) utilizaron un cuestionario que ha proporcionado información sobre aspectos como el estatus socio-laboral del formador, el grado de profesionalización y la importancia de las competencias profesionales de los formadores. La información recabada ha sido analizada mediante métodos multivariantes para determinar los perfiles profesionales dominantes. El análisis cuantitativo incluye el Análisis de Componentes Principales Categóricos (CATPCA) para analizar las competencias y capacidades del formador y el análisis Cluster en Dos Fases para obtener los perfiles. Llegando a la conclusión de que se puede decir que el perfil profesional del formador en formación continua en España aún se encuentra estrechamente relacionado con su grado de profesionalización, siendo el tiempo dedicado a la formación, el tipo de contrato y el puesto/cargo que ocupa los aspectos que mayor diferencia causan entre perfiles.

- Owona, G. (2011) en su estudio denominado “Integración de las TIC en la práctica docente del profesorado de secundaria de Camerún” para la obtención de su tesis doctoral, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. El problema planteado es el reto fundamental de la formación del profesorado para el diseño y la integración TIC como nuevos materiales curriculares. La meta principal del estudio es determinar el grado de implantación TIC en los centros; describir las

actuaciones docentes al respecto; fomentar sus capacitaciones para que las integren en sus quehaceres pedagógicos. El estudio se llevó a cabo mediante entrevistas y grupos de discusión con profesionales educativos mediante la observación, escucha, grabación, el teléfono, los apuntes. Se analizó cuantitativamente los datos recabados a 616 docentes en 42 centros. Se concluyó que los más jóvenes con menos años de experiencia manifiestan mayor empeño en innovaciones como TIC; un 23.5% está formado en TIC; un 16.7% considera buena la formación recibida de la administración.

- Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010) en su estudio denominado “Práctica pedagógica de la lectura y formación docente” de la Universidad Central de Venezuela, Venezuela. En dicha investigación el objetivo fue analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica.

La metodología seleccionada por Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010) fue la investigación en la acción, la cual se desarrolló en cuatro fases: 1) Diagnóstico de las realidades y necesidades de los docentes en el área de la lectura; 2) Planificación de actividades de lectura, materiales y recursos para su aprendizaje y evaluación; 3) Ejecución de la acción transformadora para mejorar o cambiar la situación existente; y 4) Evaluación de la experiencia para resolver problemas y registrar logros y dificultades. El análisis cualitativo de las observaciones de clase, las entrevistas, los materiales de lectura y las grabaciones de audio y video, se sometió a un proceso de triangulación para ser codificados y categorizados. El estudio se llevó a cabo con treinta (30) docentes en servicio de la Unidad Educativa Bolivariana «Santa Rosa», ubicada en Trujillo, Venezuela.

Las conclusiones obtenidas por Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010) y que se infieren de los resultados descritos en el párrafo anterior son: La práctica pedagógica de la lectura está determinada por la

formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura; la actualización del docente en lo relativo a las concepciones contemporáneas de la comprensión de la lectura y estrategias para su enseñanza pueden modificar de manera positiva su práctica pedagógica en esta área; en la medida en que el docente esté capacitado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela, los estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercarán a ella con herramientas adecuadas y; la formación del docente como lector enriquece su personalidad e influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de sus estudiantes.

- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. & Cruz, L. (2010) en su estudio denominado “Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua”, que corresponde a la Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, España. En este estudio es reportado solamente lo relacionado con la valoración general del curso de formación continua por nivel educativo, y la percepción de los docentes sobre los aportes del curso a su práctica profesional.

La investigación realizada por Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. & Cruz, L. (2010) fue no experimental de campo, cuantitativa y de tipo exploratorio-explicativa, con una metodología de recolección de información que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio fue realizado en dos etapas. El cuestionario general estuvo dirigido a explorar la dimensión individual y valorativa del impacto del curso en el docente, y la propia apreciación de los maestros sobre las características del curso que tomaron. El estudio fue realizado en dos etapas, en la primera etapa con 115 docentes, fueron aplicados un mismo cuestionario de valoración del curso recibido organizado en seis categorías o dimensiones (Satisfacción, Aplicabilidad, Motivación, Reflexión, Relevancia y Desarrollo). En la segunda etapa con un grupo de 16 profesores, fue realizada una entrevista individual y semi estructurada, en

la cual las respuestas de los profesores fueron organizadas en seis categorías.

- De lo descrito anteriormente, Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. & Cruz, L. (2010) concluyeron lo siguiente: La experiencia docente también influye en la valoración que los profesores hacen de curso, aunque de forma moderada. El modelo muestra que la edad del maestro influye positivamente y significativamente en la experiencia docente (tiempo de servicio y nivel de carrera magisterial) y el tipo de curso que los profesores deciden tomar. El 63 % de los profesores entrevistados consideran que el curso influyó en gran medida en el dominio de contenidos teóricos que fundamenten su práctica profesional, y que además fue satisfactorio en lo personal. Igualmente, el 56% de los profesores manifestó que el curso les permite tener una mayor reflexión crítica de la temática que trabaja. También, el 56% valoró positivamente el curso, en el sentido de que es útil para sus labores. Para la mayoría de los maestros, la posibilidad de participar en el curso significa también, de una u otra manera, la posibilidad de introducir cambios e innovaciones en su práctica, de actualizarse y aprender cosas nuevas. Los profesores distinguen que los cursos a los que asistieron brindan nuevas alternativas y mayor libertad de elección o decisión sobre las estrategias y/o conocimientos que apoyan para responder a la problemática que se da en las aulas. El curso tiene una influencia en la toma de conciencia por parte de los docentes sobre los errores, dificultades, lagunas en sus conocimientos y prácticas. Para muchos es evidente elevar su nivel profesional, y contribuir al mejor desarrollo de sus estudiantes.
- González-Weil, C., Cortez, M., Pérez, J., Bravo, P. & Ibaceta, Y. (2013) en su investigación denominada “Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua” de la Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Tiene como objetivo principal desarrollar y evaluar, en el

marco de una Investigación-Acción, un plan de formación continua basado en la Indagación Científica como enfoque pedagógico, para profesores secundarios de Ciencias (Biología, Química y Física) pertenecientes a establecimientos Municipales y Subvencionados de la Región de Valparaíso, que apunte al desarrollo de Competencias Científicas en sus estudiantes y sea pertinente al contexto y necesidades de aprendizaje de los profesores involucrados.

El estudio de González-Weil, C., Cortez, M., Pérez, J., Bravo, P. & Ibaceta, Y. (2013) utilizó una metodología de Investigación-Acción y se centró en la primera fase del proceso: la reflexión inicial, fue indispensable para la posterior implementación de acciones en el aula, posteriormente se realizó un análisis que correspondió a una Investigación-Acción de segundo orden (investigación en la investigación) y pretendió dar orientaciones para la elaboración de un Plan de Formación Continua de docentes secundarios de Ciencias a través de esta metodología. Los datos para este estudio fueron obtenidos a partir de las filmaciones, transcripciones, registros y materiales de cada una de las 21 sesiones, focus group realizados con los profesores y productos escritos de los docentes. Estos materiales fueron analizados y codificados a nivel descriptivo y analítico. El grupo de trabajo estuvo conformado por 16 docentes de Ciencia secundarios, de Química (6), Biología (5) y Física (4), además de un profesor de Ciencia aplicada, 1 provenientes de 7 comunas de la Región de Valparaíso. Los resultados de la investigación posicionan al docente como facilitador del aprendizaje y los profesores visualizaban que se requería de elevadas habilidades reflexivas, buen dominio de la disciplina científica y capacidad de adecuar de manera flexible las actividades. Respecto al rol de alumno, para los profesores implica una participación activa, que conlleva como resultado o producto la adquisición de nuevos conocimientos y/o modificación de conocimientos previos.

- Alfaro, A. (2013) en su investigación denominada “estudio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación permanente del profesorado para la mejora de la práctica docente” que correspondió a la tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid, España. La hipótesis principal de la investigación fue que el profesorado de enseñanzas no universitarias que realiza cursos de formación virtual, como medio de formación permanente, obtiene mejoras en el desarrollo de su práctica docente. El enfoque metodológico fue cuantitativo mediante la investigación ex post-facto y se lleva a cabo un estudio de tipo correlacional. La población objeto de estudio se encontró compuesta por el profesorado de enseñanzas no universitarias de centros públicos en España. Con la finalidad de seleccionar la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico casual. La muestra final para el estudio estuvo constituida por 430 profesores.

De lo anterior Alfaro, A. (2013) concluyó que el aumento en la frecuencia de formación permanente del profesorado, genera cambios positivos en sus perspectivas de formación, innovación y cambio tecnológico. Además, la formación permanente incide positivamente en la mejora de la práctica docente del profesorado. Otra conclusión fue que los profesores que realizan un mayor número de cursos de formación virtual utilizan con mayor frecuencia recursos tecnológicos en el aula como ordenadores, cañones digitales, Internet, PDI, proyectores digitales y tablets PC. Además, la edad, la titulación académica, la experiencia docente y la formación didáctica en el uso de las TIC favorecen la realización de cursos virtuales de formación. El profesorado que posee una titulación de licenciatura o superior y una mayor formación didáctica en el uso de las TIC es quien lleva a cabo un mayor número de cursos virtuales y con más frecuencia. También la formación virtual constante del profesorado contribuye a la mejora de su práctica profesional y a su vez algunas mejoras en los alumnos, como el fortalecimiento de sus competencias TIC, el incremento en sus motivaciones en clase y el

notable fomento del trabajo colaborativo en el aula. Otros factores como la autonomía de los alumnos, su organización de las actividades y el incremento en su rendimiento escolar, no se relacionan directamente a ello, sino que pueden estar asociados a otro tipo de factores de aula.

- Rodríguez, A. (2010) en su estudio denominado “Propuestas metodológicas de profesores noveles de matemáticas: Diseño y práctica en secundaria. Estudios de caso” que correspondió a la tesis doctoral de la Universidad de Sevilla, España. El problema de investigación se planteó con las siguientes preguntas: ¿Cómo enseñan los profesores noveles de Matemáticas – la Geometría – en la Educación Secundaria? Y ¿Cuáles son las coincidencias y discrepancias y qué grado de coherencia presentan entre lo que diseñan los profesores noveles y lo que desarrollan en el aula? Uno de los objetivos de la investigación fue promover en el profesorado el conocimiento, análisis y crítica de sus ideas acerca de la enseñanza de su materia, otro de los objetivos fue facilitar estrategias para el trabajo con el alumnado en el área. La investigación tiene un enfoque cuantitativo y cualitativo. Es un estudio de casos. La muestra estuvo constituida por 12 profesores participantes.

Con el desarrollo de la investigación Rodríguez, A. (2010) concluyó lo siguiente: En un porcentaje muy alto los profesores han desarrollado con sus estudiantes las actividades planificadas y en el orden previamente organizado; los maestros han planificado qué contenidos van a trabajar en cada sesión, qué recursos van a utilizar, con qué agrupamientos, etc.; los maestros se consideran orientadores del trabajo en el aula, aunque en la práctica, no hay una interpretación uniforme de este papel y; los maestros valoran fundamentalmente procedimientos y actitudes.

- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011) en su estudio denominado “Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente” de la Universidad Autónoma de Baja California, México. El problema se planteó a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo ofrecer una formación eficaz que dote a los docentes de competencias



realmente funcionales para hacer frente a los retos que tienen en la actualidad los centros educativos? Uno de los objetivos de investigación fue identificar los incidentes críticos que con mayor frecuencia e impacto experimentan, en su quehacer pedagógico dentro del aula, los maestros en ejercicio y; conocer el tipo de estrategias que utilizan los maestros para hacer frente a esos índices críticos.

El desarrollo de la investigación de Bilbao, G. & Monereo, C. (2011) fue con un diseño metodológico mixto. Se realizaron un conjunto de reuniones sobre la base de grupos focales y; la aplicación de un cuestionario. La muestra para llevar a cabo los grupos focales fue elegida de manera intencional según los objetivos de la investigación, con un total de cuarenta maestros. Uno de los resultados de la investigación se puede mencionar que tal como indican los resultados, en efecto hemos podido constatar que existen al menos cuatro grandes bloques de índices críticos que los maestros, con independencia de su género, adscripción a primaria o secundaria o a centros con titularidad pública o privada, coinciden en señalar como especialmente conflictivos y desestabilizadores: dificultades para seguir lo planificado y lograr que los alumnos participen, apuros para que el trabajo en grupos se desarrolle adecuadamente, complicaciones para lograr que los alumnos anoten aquello que resulta relevante e impedimentos para conseguir que comprendan adecuadamente los contenidos impartidos.

Otra conclusión de Bilbao, G. & Monereo, C. (2011) fue empezar por orientar la formación a esos índices críticos particulares y no a temáticas y principios psicopedagógicos generales, como habitualmente se realiza. Pensamos que la contextualización de esa formación y la inclusión de estrategias de auto-regulación cognitiva y, muy especialmente, emocional, pueden incrementar el bagaje de los docentes para enfrentar con éxito esas situaciones recurrentes y estresantes.

- Macera, I. (2012) en su investigación denominada “Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente” de la

Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia. El problema de investigación fue entender los distintos significados que tienen para los docentes, expresados a través de sus concepciones. El enfoque etnográfico se presentó como una teoría descriptiva de realidades sociales y culturales. Se utilizó la entrevista. La muestra la constituyeron docentes de nivel medio de distintas áreas disciplinares, distintas instituciones, sobre todo de diferentes años de antigüedad en la profesión. Con lo anterior se concluyó que la concepción de la formación permanente se vincula a los procedimientos pedagógicos de transmisión, es decir, saberes metodológicos y actualización de contenidos. Otra concepción es que la formación permanente es un modo de dialogar y debatir acerca de la finalidad educativa común.

## **1.2 PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

En Guatemala la educación está sufriendo cambios en la formación inicial. Estos cambios han sido motivo de desaprobación por muchos, pero a la luz de las protestas y los desacuerdos, la educación ya se encuentra a las puertas de este cambio que por muchos años había estado a cargo de las escuelas normales y ahora la responsabilidad de la formación inicial estará compartida entre el nivel medio y el nivel superior.

Pero, ¿qué pasa con la formación permanente de los docentes? Por un lado, está el sector público, que cuenta con el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D), pero hasta el momento este programa solo es aplicado a maestros activos de primaria y no de secundaria. Y, por otro lado, el sector privado, que es muy heterogéneo, depende de las intenciones y características de las instituciones educativas.

Cardelli & Duhalde (2001) indican que en América Latina existe una falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de formación continua

que se desarrollan a partir de la misma. Agregado a esto, Vaillant (2004) establece que las capacitaciones en las décadas de los 80 y de los 90, mostraron poco efecto y se obtuvieron opiniones adversas de los profesores respecto de las mismas. Además, indica que las capacitaciones se han desarrollado con el objetivo de subsanar aquellas deficiencias que presentan los profesores en su formación inicial.

Estas capacitaciones que corrigen las deficiencias que presentan los profesores en su formación inicial y van en la línea de mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Por las razones anteriormente descritas se considera este problema para justificar la investigación, ya que es de gran beneficio conocer qué influencia tiene el programa de formación permanente en los profesores y en el logro de los aprendizajes de los estudiantes y es por ello que el problema se plantea de la siguiente manera:

¿Se da el logro de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, a partir de la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza, influida por el programa de formación permanente del Colegio Liceo Javier jornada matutina?

La pregunta del problema de investigación, se complementa con el planteamiento de las siguientes interrogantes secundarias:

- ¿Cuál es el logro de los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Qué es más importante para los estudiantes y el logro de sus aprendizajes, la experiencia laboral de los profesores en el Colegio Liceo Javier o su grado académico?
- ¿Cuál debe ser la concepción de aprendizaje y enseñanza que debe tener el profesor del Colegio Liceo Javier?

- ¿Qué concepción tienen los profesores acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza?
- ¿Existe alguna diferencia entre la concepción de los profesores acerca del aprendizaje y enseñanza, y el programa de formación permanente?
- ¿Cuál es la percepción de los alumnos sobre la concepción que tienen los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje?

### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 OBJETIVO GENERAL**

Contribuir con el logro de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, a través del fortalecimiento del programa de formación permanente del Colegio Liceo Javier jornada matutina, a partir de su influencia en la manera en que conciben el aprendizaje y la enseñanza los profesores.

#### **1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Determinar el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
- Establecer si para los estudiantes y el logro de sus aprendizajes, son más importantes la experiencia laboral de los profesores en el Colegio Liceo Javier o su grado académico.
- Determinar la concepción de aprendizaje y enseñanza que debe tener el profesor del Colegio Liceo Javier.
- Determinar la concepción que tienen los profesores acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza.
- Establecer si existe alguna diferencia entre la concepción de los profesores acerca del aprendizaje y enseñanza, y el programa de formación permanente.
- Establecer cuál es la percepción de los estudiantes sobre la concepción que tienen los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje.

- Presentar una guía para el fortalecimiento del programa de formación permanente del Colegio Liceo Javier.

#### **1.4 JUSTIFICACIÓN**

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Liceo Javier (Liceo Javier, 2011), se establecen catorce líneas estratégicas que lo enriquecen y orientan. Con estas catorce líneas estratégicas se mantienen y reafirman los principios, la parte valorativa, filosófica e Ignaciana del PEI, definidas por: La Visión, la Misión, el Decálogo Javeriano de Valores y el Objetivo General.

La segunda línea estratégica del Proyecto Educativo Institucional es la formación permanente y liderazgo. Dicha línea estratégica establece lo siguiente: “Como condición necesaria para realizar la Misión con excelencia ignaciana; en efecto, en cierto sentido, todo educador ignaciano tiene que ser líder que acompañe y anime a sus educandos; son tres los objetivos que se pretenden: a) La cuidadosa y profesional selección de los nuevos integrantes de la Comunidad Educativa: educadores, padres de familia, niños y jóvenes educandos; b) La formación permanente y sistemática de todos los educadores actuales y futuros del Colegio en los aspectos de: crecimiento personal, de progreso espiritual, y del ‘cómo educar’; para esto último, deben formarse tanto en el conocimiento actualizado de los temas de educación y aprendizaje, como en los avances de la psicopedagogía y de las nuevas tecnologías Tic; y, c) Descubrir y formar especialmente a aquellos colaboradores que tengan notable predisposición y ‘sujeto’ para ejercer un liderazgo ignaciano en la Comunidad Educativa.” (p. 18).

Al considerar que esta línea estratégica ya estaba contemplada en el PEI, en el 2007 se inició un programa formal y permanente de talleres con el objetivo de establecer las bases psicopedagógicas del aprendizaje y enseñanza en los

profesores, y así fortalecer las prácticas educativas. Luego se desarrolló el tema de competencias y evaluación por competencias. En el 2012 se abordó la escritura madura y en el 2013 y 2014 se desarrollan los valores y actitudes.

A lo largo de estos años no se han obtenido datos de la incidencia de estos talleres en la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza. Por tal razón, dicha investigación científica persigue determinar esa concepción y contribuir al fortalecimiento del programa de formación permanente del Colegio Liceo Javier y también para aquellos programas de formación permanente que se hayan implementado o estén por implementarse en otras instituciones educativas, tanto públicas como privadas.

### **1.5 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Según Hernández, Fernández & Baptista (2010) el enfoque de la investigación fue mixto, por una parte, fue cuantitativo porque fue secuencial y probatorio, ya que cada etapa precedió a la siguiente y por otra fue cualitativo porque la técnica para recolectar datos fue por medio de revisión de documentos. El estudio tuvo un alcance descriptivo transversal con aplicación única, porque buscó especificar el logro de los aprendizajes a través de la concepción que tienen los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza, recogiendo la información de la variable. Fue un estudio de caso porque la unidad a investigar fue el Colegio Liceo Javier. Por último, la investigación fue de diseño no experimental porque se observaron los fenómenos tal y como se dieron en su contexto natural para posteriormente ser analizados.

## 1.6 VARIABLES

- Aprendizaje.
- Programa de formación permanente.
- Concepción de aprendizaje y enseñanza.

VARIABLE	Definición TEÓRICA	Definición OPERATIVA	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Aprendizaje.	En un modelo de educación para el siglo XXI del Colegio Liceo Javier (Liceo Javier, 2014) el aprendizaje es desarrollado por las competencias que tienden a favorecer el desarrollo de altos niveles de pensamiento y a impulsar el crecimiento y madurez de las actitudes y valores más elevados.	Para fines de este estudio, el logro de aprendizajes se da cuando se aprueba cada área, subárea o su equivalente al final del ciclo escolar con una nota mínima de sesenta (60) puntos de promedio (MINEDUC, 2010). Se midió con 2 ítems.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes que aprueban cada área, subárea o su equivalente con una nota mínima de sesenta (60) puntos de promedio.</li> <li>• Son más importantes la experiencia laboral en el Colegio Liceo Javier o el grado académico de los profesores, para el logro de aprendizajes de los estudiantes.</li> </ul>	<p>Revisión de documentos.</p> <p>Encuesta.</p>	<p>Guía de revisión de documentos.</p> <p>Cuestionario.</p>
Programa de formación permanente.	Para González (2007) la formación docente es un proceso educativo dirigido a potenciar el desarrollo profesional del profesorado en una	Para fines de este estudio, el programa de formación permanente del Colegio Liceo Javier permite lograr un mejor aprendizaje significativo en los estudiantes del Liceo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las sesiones de formación se realizan una vez al mes.</li> <li>• Las sesiones tienen una duración de una hora con treinta minutos.</li> <li>• Características del programa de</li> </ul>	<p>Revisión de documentos.</p> <p>Encuesta.</p>	<p>Guía de revisión de documentos.</p> <p>Cuestionario.</p>

VARIABLE	Definición TEÓRICA	Definición OPERATIVA	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
	práctica educativa centrada en la reflexión crítica y el compromiso del profesorado con la calidad de su desempeño.	Javier, por medio de una capacitación permanente a los maestros(as), para que mejoren sus conocimientos acerca de los procesos de aprendizaje. Se midió con 22 ítems.	<p>formación permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las competencias desarrolladas durante la formación permanente son: Lectura comprensiva pensamiento crítico constructivo, uso de TIC y escritura madura.</li> <li>• El programa no reconoce el esfuerzo con diplomas a los profesores.</li> </ul>		
Concepción de aprendizaje y enseñanza.	Es el conjunto de ideas que se tienen sobre el proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos y conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los alumnos.	Ideas, conceptos que tienen los profesores sobre lo que es enseñanza y aprendizaje, y los componentes de ambos procesos. Se midió con 15 ítems.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento teórico-práctico sobre la enseñanza de la disciplina.</li> <li>• Identifica el paradigma educativo que impregna su práctica educativa.</li> <li>• Establece el rol del profesor desde el paradigma educativo que impregna su práctica.</li> <li>• Establece el rol del estudiante desde el paradigma</li> </ul>	Encuesta.	Cuestionario



VARIABLE	Definición TEÓRICA	Definición OPERATIVA	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
	(Díaz-Barriga y Hernández, 2002)		educativo que impregna su práctica. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe en qué consiste el enfoque educativo por competencias.</li> <li>• Describe la evaluación por competencias.</li> <li>• Identifica las principales características de una secuencia didáctica enfocada al desarrollo de competencias.</li> <li>• Concepción de aprendizaje y enseñanza que debe tener el profesor del Colegio Liceo Javier.</li> </ul>		

## **1.7 METODOLOGÍA**

### **1.7.1 MÉTODO**

Los métodos utilizados, fueron el inductivo y deductivo; con lo que se determinó la incidencia en el logro de los aprendizajes de los estudiantes a través de la influencia que tiene el programa de formación permanente en la manera en que conciben el aprendizaje y la enseñanza los profesores. Y se estableció cuál es la percepción de los alumnos sobre la concepción que tienen los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **1.7.2 TÉCNICAS**

Para el enfoque cualitativo, se aplicó la técnica de revisión de documentos al currículo del programa de formación permanente y a las notas obtenidas por los estudiantes. Para el enfoque cuantitativo, se utilizó la técnica de la encuesta a los profesores y a los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras del Colegio Liceo Javier jornada matutina.

### **1.7.3 INSTRUMENTOS**

Los instrumentos utilizados, desde el enfoque cualitativo, fueron una guía de revisión de documentos para el currículo del programa de formación permanente y para las notas de aprobación obtenidas por los estudiantes. Y para el enfoque cuantitativo, fue el cuestionario, con el cual se conoció las concepciones de los profesores y las percepciones de los alumnos del Colegio Liceo Javier jornada matutina, mediante preguntas realizadas por escrito.

Las actividades que se llevaron a cabo durante el proceso de la investigación fueron las siguientes:

- Se planteó el problema que se deseó investigar.
- Se elaboró el punto de tesis.
- Se investigó la fundamentación teórica.
- Se elaboró el instrumento.
- Se solicitó autorización a las autoridades del Colegio Liceo Javier para aplicar los instrumentos.
- Se aplicó los instrumentos a los profesores y estudiantes de bachillerato en ciencias y letras del Colegio Liceo Javier jornada matutina y las guías de revisión de documentos.
- Se analizó e interpretó los resultados de los instrumentos.
- Se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

### **1.8 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio, desde el enfoque cualitativo, se realizó con los documentos que conforman el currículo del programa de formación permanente y las notas de aprobación obtenidas por los estudiantes. Desde el enfoque cuantitativo, se trabajó con los treinta profesores que imparten clases, es decir la población, y los 217 alumnos de la carrera de bachillerato en ciencias y letras del Colegio Liceo Javier jornada matutina.

## **CÁPITULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### FORMACIÓN CONTINUA

Como punto de partida es importante indicar que para esta investigación el concepto de continua y permanente se tomarán como sinónimos. En el Diccionario de la Real Academia Española (2001) se define como permanente a aquello que se mantiene durante largo tiempo y se define continuo como aquello que es constante y que se extiende sin interrupción.

La formación continua es aquella formación que recibe la persona después de haber culminado su formación inicial, y con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales. Esta va dirigida a profesionales que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Esta formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, se relaciona con el concepto de educación permanente, y por tal razón recibe el nombre de continua. La formación continua pretende capacitar a los trabajadores para alcanzar los objetivos de la empresa, pero también el desarrollo de las personas. Con lo anterior, se define a la formación continua como un proceso sistemático, impulsado y gestionado por la empresa para sus colaboradores (Pineda, 2006, p. 706). Para Münch (2006) la formación continua es la oportunidad de mejorar o adaptar las capacidades y conocimientos de los trabajadores. Para el caso particular de educación, la formación continua, es la capacitación que brinda la institución educativa a los profesores, con el objetivo de desarrollar en ellos las competencias necesarias para el buen desempeño de sus labores.

Según Rodríguez (1994) la formación tiene doble carácter, uno de ellos es la capacitación en el campo del saber, y el otro, como una capacitación pedagógica.

Con el objetivo de preparar a los profesores para las nuevas exigencias institucionales o para la ampliación de sus atribuciones. La intención de la formación, explícita o implícitamente, es innovar, desde su forma menos radical que sería una actualización.

## CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Para Guisasola, Pintos y Santos (2001) la formación continua debe abordar aspectos relativos a:

- a. La formación docente desde la investigación educativa. El programa de formación debe estar relacionado con la reflexión teórica sobre la educación.
- b. La formación deber estar relacionada con el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la práctica en el aula.

Deben existir dos enfoques para analizar y solucionar los problemas educativos. El primer enfoque debe considerar los problemas que surgen de la práctica en el aula. El otro enfoque debe considerar la concepción que tienen los profesores sobre la educación (Guisasola, Pintos y Santos, 2001, p. 210).

## MODALIDADES Y MÉTODOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Para Pineda (2007) existen dos modalidades de formación continua, una interna y otra externa. La modalidad interna es la formación gestionada o impartida por profesionales de la misma empresa. La modalidad externa consiste en formación impartida por centros o profesionales externos a la empresa. Existen también métodos para la formación continua, estos métodos consisten en lo siguiente:

- Coaching y mentoring: formación que se realiza al lado del tutor, mientras se desarrolla el trabajo habitual.

- Rotación de puestos: formación mediante la observación y realización de actividades diferentes para poder desarrollar las del propio puesto.
- Círculos de calidad: formación mediante el trabajo en equipos para mejorar la calidad del propio puesto.
- Autoformación: formación personal a través de material didáctico específico.

## DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Para Rodríguez (1994) la didáctica consiste en apelar a la práctica docente de los profesores participantes del proceso formativo, plantear revisiones, reconstruirla, detectar elementos claves, objeto de especial reflexión. La intención de esta didáctica es liberar el actuar del profesor con el objetivo de reducir muchos males que afectan a la docencia.

## PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE PROFESORES DEL COLEGIO LICEO JAVIER

### JUSTIFICACIÓN

Desde hace cuatro años se implementó, en el Liceo Javier, la metodología del período doble. Durante los cuales, muy acertadamente, se han desarrollado talleres sobre lectura comprensiva, evaluación formativa y otros. Sin embargo, por medio de la observación en el aula y la reunión personal que los coordinadores tienen con los profesores, en la cual se revisan las guías de trabajo, nos hemos dado cuenta que los profesores(as) no tienen conciencia clara de la importancia y función de cada uno de los bloques del período doble, afectando de manera considerable el aprendizaje. La mayoría de maestros no son conscientes, aún, de los procesos mentales que se desarrollan a través del mismo, lo cual impide el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades de manera adecuada en nuestros educandos.

## OBJETIVO GENERAL

Lograr un mejor aprendizaje significativo en los estudiantes del Liceo Javier, por medio de una capacitación permanente a los maestros(as), que mejore sus conocimientos acerca de los procesos de aprendizaje.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que los profesores(as) del Liceo Javier:

1. Adquieran conocimientos generales acerca del constructivismo.
2. Comprendan cómo funciona la estructura del sistema cognitivo con la que aprendemos, construimos y reconstruimos nuestros pensamientos y las repercusiones educativas que tiene.
3. Identifique las condiciones necesarias para lograr un aprendizaje significativo.
4. Tome conciencia del papel que representa el Humanismo en la situación actual de la ecuación.

## TEMÁTICA A TRATAR

1. Introducción a la concepción constructivista del aprendizaje y sus implicaciones. (Lectura: Constructivismo cognitivo y algunas aplicaciones educativas, Luís Achaerandio, S.J.)
2. La estructura del sistema cognitivo.
  - 2.1 Memoria de trabajo y memoria permanente
3. Esquemas y modelos mentales
4. Aprendizaje significativo
5. Paradigma humanista

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO

A cada coordinador de área se le entregará semanalmente un documento con su respectiva guía, basada en la metodología del período doble; ésta podrá ser modificada por el coordinador, dependiendo de las necesidades de cada área, y será el encargado de trabajarlo con los profesores(as) en sus respectivas reuniones. Los encargados de elaborar las guías y preparar los documentos serán Ruth Núñez y Jorge Mario García.

## TIEMPO DE DURACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se ha planificado para iniciarse a partir del mes de mayo y finalizarlo en septiembre, utilizando 17 reuniones de una hora cada una. De ésta manera, cada coordinador contaría con 30 minutos para actividades específicas de cada área.



CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Proceso de inducción

COMPETENCIA	NIVELES	INDICADORES
Lectura Comprensiva/ pensamiento crítico constructivo	<i>Nivel de Nociones Básicas (curso en noviembre)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las ideas principales de los diferentes temas planteados a través de la aplicación de estrategias y técnicas de lectura.</li> <li>• Integra ideas para generar sus propios juicios críticos</li> <li>• Se interesa en cuestionar ideas creencias y actitudes en función de la nueva información que se plantea.</li> <li>• Enumera las características principales del proyecto educativo institucional, y competencias, metodología y estrategias de lectura comprensiva.</li> </ul>
	<i>Profundización del Conocimiento (curso virtual durante el año)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características de la pedagogía ignaciana, competencias, bases psicopedagógicas y psicología evolutiva.</li> <li>• Se interesa por cuestionar y aportar nuevas ideas y soluciones, contrastándola con su práctica educativa.</li> <li>• Asume responsablemente el compromiso de capacitarse.</li> </ul>
Uso de Tic <sup>1</sup>	<i>Nivel de Nociones Básicas (curso en noviembre y virtual durante el año)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza las herramientas adecuadas en cada programa, de acuerdo a las tareas o necesidades.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace uso de las herramientas aprendidas en su práctica educativa.</li> </ul>

<sup>1</sup> De acuerdo a los Estándares de Competencia en TIC para docentes, formulados por la UNESCO en 2008. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

## Capacitación permanente para profesores

COMPETENCIA	NIVELES	INDICADORES
Escritura Madura	<i>Nivel de Nociones Básicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza técnicas que le ayudan a la indagación y producción de un texto.</li> <li>• Explora en los conocimientos básicos de la competencia.</li> <li>• Se muestra motivado ante el aprendizaje de situaciones que le ayudan a ser mejor maestro.</li> </ul>
	<i>Profundización del Conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifica que la construcción de sus ideas sea propia y profunda por medio del análisis metacognitivo y auto regulador.</li> <li>• Utiliza conscientemente técnicas o estrategias para revisar su texto.</li> <li>• Utiliza recursos retóricos conscientemente.</li> </ul>
	<i>Generación del conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus escritos evidencian altos niveles de reconstrucción del conocimiento.</li> <li>• Al escribir establece claras y profundas relaciones entre ideas, conceptos, teorías.</li> <li>• Justifica la importancia de escribir.</li> </ul>
Uso de Tic <sup>2</sup>	<i>Nivel de Nociones Básicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza las herramientas adecuadas en cada programa, de acuerdo a las tareas o necesidades.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona información de internet tomando en cuenta aspectos como autor, fuentes de consulta, bibliografía, actualización de la página, enlaces, acceso a la dirección electrónica del autor, dominio, etc.</li> </ul>
	<i>Profundización del Conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesa por conocer diferentes herramientas tecnológicas y de manejo de la información.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la precisión y utilidad de los recursos ofrecidos por internet para apoyar el aprendizaje basado en proyectos.</li> <li>• Utilizar las TIC para comunicarse y colaborar con estudiantes, colegas, padres de familia y con el conjunto de la comunidad educativa.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar herramientas y recursos de producción de las TIC (equipos de grabación y producción multimedia, herramientas de edición, software para publicaciones y herramientas de diseño Web) para apoyar a los estudiantes a innovar y generar conocimiento.</li> </ul>

<sup>2</sup> De acuerdo a los Estándares de Competencia en TIC para docentes, formulados por la UNESCO en 2008. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

	<i>Generación del Conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar entornos o ambientes virtuales (EVA) y entornos de construcción de conocimientos (ECC) para contribuir al incremento de la comprensión y del conocimiento de contenidos específicos.</li> </ul>
--	------------------------------------	---

## Capacitación permanente Currículo

COMPETENCIA	NIVELES	CONTENIDOS
Escritura Madura	<i>Nivel de Nociones Básicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación, traducción, revisión.</li> <li>• Estructura de un párrafo (macro estructura): tópico, cohesión, súper ordenación.</li> <li>• Tipos de textos (súper estructura): argumentativos, descriptivos, explicativo, narrativo, expositivo.</li> </ul>
	<i>Profundización del Conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición y auto regulación en la escritura.</li> <li>• Instrumentos de evaluación de un escrito.</li> <li>• Recursos retóricos.</li> </ul>
	<i>Generación del conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizaciones discursivas:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ensayos,</li> <li>b) monografías,</li> <li>c) reseñas,</li> <li>d) comentarios,</li> <li>e) memoria,</li> <li>f) informe</li> <li>g) artículo.</li> </ol> </li> </ul>
Uso de Tic <sup>3</sup>	<i>Nivel de Nociones Básicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionamiento general de una computadora</li> <li>• Word</li> <li>• Uso de Excel</li> <li>• Uso de Power Point</li> <li>• Búsquedas inteligentes a través de la red</li> </ul>

<sup>3</sup> De acuerdo a los Estándares de Competencia en TIC para docentes, formulados por la UNESCO en 2008. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

	<i>Profundización del Conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataforma Moodle</li> <li>• Blogs</li> <li>• Google documents</li> <li>• Marcadores sociales</li> <li>• Herramientas de enseñanza y aprendizaje (Mapas conceptuales, juegos educativos)</li> </ul>
	<i>Generación del Conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entornos Virtuales de Aprendizaje y Entornos de Construcción de Conocimientos</li> <li>• Multimedia</li> <li>• Herramientas de edición</li> <li>• Software para publicaciones</li> <li>• Herramientas de diseño web</li> </ul>

## ENSEÑANZA

Según Merchán (2009) la enseñanza es un conjunto de interacciones entre profesores y alumnos, en donde cumplen diversas expectativas y resolver los problemas que se plantean. No solo es una actividad de transmisión y adquisición de conocimiento, sino una práctica social.

Para Granata, Barale y Chada (2000) la enseñanza es una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades que van más allá de los deseos individuales de sus protagonistas. La enseñanza constituye una acción comprometida en sentido moral, es esencialmente ética y regida por valores educativos. Es una actividad reflexiva, abierta y compleja.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002) la enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando conforme progresa la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Es un proceso que pretende apoyar el logro de aprendizajes significativos. La enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador, pero al final es una construcción conjunta de intercambio con los alumnos y el contexto instruccional.

## APRENDIZAJE

Moreno (2005) afirma que desde que nacemos, estamos aprendiendo en el sentido de que vamos modificando nuestros comportamientos y representaciones para alcanzar nuestros objetivos. Cuando niños y niñas entran en la escuela, siguen adquiriendo conocimientos y actitudes sobre las personas, el medio físico y social, los valores y normas, etc. El proceso de aprendizaje natural se ve acompañado por un proceso de aprendizaje escolar que posee una naturaleza diferente en aspectos fundamentales.

El aprendizaje es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. Existen dos dimensiones posibles del mismo:

- La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
- La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

Según Solé y Gallart, (1993) se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar. Para Biggs (2004) estas actividades son adecuadas cuando su enfoque es profundo en el aprendizaje para saber y comprender.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002) los principios educativos del aprendizaje (Concepción constructivista)

- El aprendizaje es un proceso interno, autoestructurante, subjetivo y personal.
- El aprendizaje es social porque se facilita gracias a la mediación con otros.
- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- El desarrollo cognitivo, emocional y social determinan el grado de aprendizaje.
- El punto de partida del aprendizaje son los conocimientos y las experiencias previos que tiene el alumno.
- El aprendizaje implica una reorganización interna de los esquemas mentales.
- El aprendizaje se produce cuando el alumno entra en conflicto con lo que ya sabe y la nueva información.

## METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para González (1996) la palabra metacognición se deriva del prefijo griego *metá* significa “posterior a” o “que acompaña a”. De esta manera, metacognición es un vocablo que hace referencia a lo que viene después de, o acompaña a la cognición.

Según Brown (1987) la metacognición es el conocimiento sobre nuestros procesos y productos del conocimiento. La metacognición puede ser estable porque lo que se sabe sobre algún área de la cognición no suele variar de una situación a otra; es constatable y verbalizable porque cada quien puede reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y discutirlos con otros; y es falible porque se pueden conocer ciertos hechos acerca de la cognición que no son ciertos.

Para Flavell (1993) la metacognición puede dividirse en dos ámbitos del conocimiento:

- El conocimiento metacognitivo.
- Las experiencias metacognitivas.

El conocimiento metacognitivo es la parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos. Existen tres tipos de variables o categorías con las cuales está estructurado el conocimiento metacognitivo y que a su vez se relacionan entre sí, dichas variables son:

- Variable de persona.
- Variable tarea.
- Variable de estrategia.

Las experiencias metacognitivas son aquellas experiencias de tipo consciente y que tienen que ver con asuntos cognitivos o afectivos. Estas experiencias pueden

ocurrir antes, durante y después del aprendizaje, pueden ser momentáneas o prolongadas, simples o complejas.

Para Campanario (2009) la evaluación es una de las actividades generales con las que se puede fomentar el uso de estrategias metacognitivas.

Para Ugartetxea (2001) es importante que el alumno se sienta responsable de su aprendizaje. La metacognición, implica el conocimiento sobre la incidencia de la actividad del alumno en los logros obtenidos, el conocimiento sobre cómo conoce y cómo controla los actos que emplea en la acción de conocer.

Para Álvarez (2009) la autorregulación es comprendida como un proceso activo, cíclico, recurrente, que involucra la motivación, la conducta y el contexto. La autorregulación es el conjunto de tareas que se realizan cuando se quiere aprender o solucionar un problema durante el proceso de aprendizaje. Estas tareas son planeación, predicción, revisión continua, evaluación, etc. Para González (2001) estas tareas se realizan con el fin de valorar su eficacia para conseguir las metas; finalmente, reaccionar, dependiendo del grado de ajuste entre las demandas de la meta y la actuación real.

Las tareas de planeación o planificación consisten en establecer un plan de acción e incluyen: identificación o determinación de las metas de aprendizaje, predicción de resultados y selección y programación de estrategias. Esta se realiza antes de la acción del aprendizaje. La planeación tiene tres fines: facilita la ejecución de la tarea, aumenta la probabilidad de éxito de la tarea y genera un producto de calidad.

Las actividades de supervisión y monitoreo se efectúan durante la acción de aprender. Tiene como objetivo la toma de conciencia de lo que se está haciendo, la comprensión de donde se está ubicado y la anticipación de lo que sucederá después, partiendo de la planificación. La planificación consiste en el chequeo de



errores al ejecutar el plan y de la selección de estrategias, así como su reprogramación.

Las actividades de revisión y evaluación consisten en estimar los resultados de las metas de aprendizaje con ciertos criterios de eficiencia y efectividad, si el plan y las estrategias se están cumpliendo. Estas se realizan durante y después de la acción de aprendizaje.

Según Gaeta (2006) los estudiantes autorregulados muestran habilidad para seleccionar y usar estrategias de aprendizaje acordes a las demandas de diferentes tareas. La orientación personal de los alumnos hacia una meta, así como su percepción de la estructura del aula, pueden contribuir en este sentido.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002) la metacognición es conceptual mientras que la autorregulación es procedimental. Por lo tanto, la relación que existe entre la metacognición y autorregulación es que ambas son complementarias y la reflexión establece ese enlace.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) la reflexión es una actividad dinámica que permite sacar inferencias y conclusiones sobre las acciones de aprendizaje, durante o después de que estas hayan terminado. Con esto se le atribuye sentido a las experiencias de aprendizaje que se tengan o que se hayan tenido y mejorar futuras acciones de aprendizaje. También a partir de la reflexión se mejora la metacognición y la autorregulación, y con ello se tiene una representación más profunda de sí mismo como agente activo del aprendizaje.

## PARADIGMAS EDUCATIVOS

Para Alfaro, Apodaca, Arias, García, & Lobato (2006) el paradigma conductista fue dominante en la década de los 60, donde su importancia se centraba en el estímulo, los programas de reforzamiento y castigo, el modelado de la conducta y

otros, definía el aprendizaje como un condicionamiento de asociaciones y respuestas por medio de reforzamientos. En cuanto a la evaluación Alfaro et al. (2006) indican que el conductismo hace énfasis en medir resultados sobre la base de objetivos planteados e indicadores preestablecidos.

El paradigma cognitivo para Alfaro et al. (2006) se centra en el aprendizaje humano y es un aprendizaje significativo de la información y habilidades intelectuales, considerándose un proceso activo y lleno de significado, donde los conocimientos se clasifican, se archivan y se establecen conexiones para retenerlos y posteriormente recuperarlos para su aplicación en una diversidad contextual. En la evaluación cognitiva Alfaro et al. (2006) plantean que esta debe tomar en cuenta no solamente el pensamiento sino también la personalidad y la inteligencia con enfoque personológico.

En el paradigma constructivista Alfaro et al. (2006) indican que es un modelo interactivo, donde el estudiante construye y organiza su propio conocimiento de manera activa, sobre la base de sus propias demandas e intereses. Alfaro et al. (2006) indican que la evaluación constructivista permite la construcción del conocimiento, es personalizada e integrada, donde se involucra, además, la autoevaluación del propio aprendizaje.

Para Serrano y Pons (2011) el paradigma socioconstructivista tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vygotsky, postulando que el conocimiento se adquiere, primero a nivel intermental y luego a nivel intrapsicológico, por tal razón, el factor social desempeña un papel muy importante en la construcción de aprendizajes. Serrano y Pons (2011) agregan que el socioconstructivismo permite que los estudiantes construyan sus conocimientos actuando en un ambiente estructurado e interactuando con otros estudiantes de forma intencional.

Según Ruiz y García (2005) en el paradigma humanista el estudiante es el responsable de su aprendizaje y el profesor se encarga de propiciar un ambiente de

confianza para garantizarlo. Ruiz y García (2005) agregan que en el paradigma humanista se favorece un aprendizaje si coacción, prescripción o imposición, por tal razón, todo el proceso de aprendizaje-enseñanza está dado por las motivaciones de las condiciones.

## ROL DEL PROFESOR EN EL AULA

En la educación tradicional Collazos, Guerrero y Vergara (2001) indican que el profesor es el responsable del aprendizaje de los estudiantes, definiendo los objetivos de aprendizaje, diseñando las tareas y las evaluaciones.

Para Gvirtz y Palamidessi (1998) el rol del profesor en el aula debe ser el de abordar la diversidad de sus estudiantes y la individualidad de cada uno de ellos para establecer las estrategias de aprendizaje-enseñanza.

## ROL DEL ESTUDIANTE EN EL AULA

Según Gvirtz y Palamidessi (1998) el estudiante debe comprometerse con el diseño, la ejecución y la evaluación de la tarea. Pero a la vez, Gvirtz y Palamidessi (1998) indican que la participación de los estudiantes no significa que éstos decidirán que se debe aprender o no.

Para Collazos, Guerrero y Vergara (2001) las características que debe poseer un estudiante comprometido con su aprendizaje son: responsables y motivados por su aprendizaje, colaborativos y estratégicos.

## ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Para Yániz (2004) el Proyecto Tuning nació como una iniciativa de las universidades y fue presentado a la Unión Europea a finales del año 2000 bajo el marco del Programa Sócrates y es coordinado por la Universidad de Deusto

(España) y la Universidad de Groningen (Holanda), una de las líneas desarrolladas hasta el 2003 fue la identificación de las competencias genéricas que deseablemente deberían desarrollarse en todas las titulaciones, así mismo las competencias específicas.

En las competencias fundamentales para la vida del Colegio Liceo Javier (Liceo Javier, 2011) la competencia se define como un “sistema denso, complejo y dinámico de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que un ser humano, utilizando sus habilidades de pensamiento, ha conseguido desarrollar a ciertos niveles de calidad; le hacen apto para aprender más (‘saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir’). Esencialmente hace al sujeto capaz de realizarse humana, social y profesionalmente.” (p. 30).

Para Forte y Docente, s.f. el enfoque por competencias transforma una parte de los saberes disciplinares en recursos que le permitirán al estudiante la resolución de problemas, tanto académicos como profesionales, efectuar proyectos y la toma de decisiones.

## EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Para Orfelia, s.f. el proceso de evaluación por competencias consta de tres etapas: establecer criterios, recoger evidencias y formar juicios respecto al logro.

Según Tobón (2008) existen dos visiones teóricas de la evaluación por competencias, la primera con características teóricas que observa la evaluación por competencias como un conocimiento de carácter abstracto, universal e idealizado y la segunda define a la evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

Para Cano (2008) la evaluación por competencias debe constituir una oportunidad de aprendizaje y no utilizarse para adivinar quien posee ciertas competencias, sino que para desarrollarlas en los estudiantes. Además, Cano (2008) agrega que la evaluación por competencias requiere de la utilización de una diversidad de instrumentos e implicar a diferentes agentes. Para finalizar Cano (2008) indica que la evaluación por competencias debe de ser coherente con los elementos de diseño formativo e integral, y debe hacer que los estudiantes sean conscientes del nivel de la competencia alcanzado.

## SECUENCIA DIDÁCTICA

“Una secuencia didáctica, que siempre debe dirigirse a una situación didáctica, es decir, una situación de aprendizaje que requiere ser animada conjuntamente con los estudiantes para contribuir al logro de las competencias (Pimienta y Enríquez, 2009)” (Prieto, 2011, p. 82).

Para Tobón, Prieto & Fraile (2010) las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación, que con la mediación del profesor, permiten alcanzar el logro de determinadas metas educativas. Tobón et al. (2010) agregan que en un enfoque por competencias, las secuencias didácticas es una metodología muy importante que permite mediar los procesos de aprendizaje. Para terminar Tobón et al. (2010) indican que las secuencias didácticas no buscan que los estudiantes aprendan contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida.

“Para Díaz y Hernández (2002), las principales estrategias para la enseñanza que se evidencian en una secuencia didáctica pueden ser:

Pre-instruccionales, preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo se va a aprender. Algunas estrategias típicas son los objetivos, ordenadores previos, agendas de trabajo.

Co-instruccionales, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

Post-instruccionales, se presentan después del contenido que se ha de aprender, permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de estas estrategias son: resúmenes finales, redes semánticas, cuadros sinópticos y cuadros comparativos, mesa redonda, foro, debate, entre otras.” (Feo, 2010, 229-230).

### CAPÍTULO III PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

#### 3.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO

##### 3.1.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESORES

TABLA No. 1 Género

Género	N	Porcentaje
Femenino	10	36%
Masculino	18	64%
Total	28	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, el mayor número de profesores encuestados pertenece al género masculino.

TABLA No. 2 Grado académico

Grado académico	N	Porcentaje
Diversificado	2	7%
Maestro de educación primaria	3	11%
Profesor de enseñanza media	13	46%
Licenciatura	8	29%
Maestría	1	4%
TESOL	1	4%
Total	28	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

De acuerdo a los datos anteriores, el mayor porcentaje de profesores posee un título universitario a nivel técnico (profesorado de enseñanza media). En segundo lugar, se ubica el nivel de licenciatura. En total, el 79% de los maestros encuestados cuenta con un título universitario.

### 3.1.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

TABLA No. 3 Género

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Femenino	56	27%
Masculino	153	73%
Total	209	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, el mayor número de estudiantes encuestados pertenece al género masculino.

TABLA No. 4 Edad

<b>Edad</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
15 años	1	0.48%
16 años	46	22%
17 años	112	54%
18 años	47	22%
19 años	3	1%
Total	209	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

De acuerdo a los datos anteriores, el mayor porcentaje de estudiantes tiene 17 años. En segundo lugar, se ubican en igual porcentaje, las edades de 16 y 18 años.



### 3.2 APRENDIZAJE

#### 3.2.1 LOGRO DE APRENDIZAJES

TABLA No. 5 Aprobación de estudiantes de Bachillerato

Unidad	Aprobados	Áreas reprobadas					
		1	2	3	4	5	6
Primera	78%	14%	5%	2%	0%	1%	0%
Segunda	67%	13%	11%	5%	2%	1%	1%
Tercera	65%	18%	10%	5%	1%	1%	0%
Cuarta	60%	21%	13%	2%	3%	1%	0%
Promedio	99%	1%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la guía de revisión

El porcentaje de estudiantes que aprobó todas las áreas durante el año no descendió del 60%, aunque cabe mencionar que fue descendiendo durante el transcurso del año. Al final del ciclo escolar el promedio de todas las áreas fue aprobado por el 99% de los estudiantes.

## 3.2.2 EXPERIENCIA LABORAL Y GRADO ACADÉMICO

TABLA No. 6 Importancia para los estudiantes

<b>Estadísticos descriptivos</b>	<b>Los años de experiencia en el colegio que poseen los profesores son de beneficio para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.</b>	<b>El grado académico que poseen los profesores es de beneficio para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.</b>
Media	5.38	5.52
Mediana	6	6
Moda	6	6
Desviación estándar	0.84	0.68
Mínimo	1	3
Máximo	6	6
Cuenta	203	203

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los estudiantes están de acuerdo con que la experiencia laboral que poseen los profesores es de beneficio para sus aprendizajes, Sin embargo, ponderan mejor el grado académico de los profesores, ya que en ese aspecto están totalmente de acuerdo. El 50% evaluó el beneficio de la experiencia laboral y el grado académico con el puntaje más alto posible.

### 3.3 PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE

#### 3.3.1 SESIONES DE FORMACIÓN PERMANENTE

TABLA No. 7 Capacitación al mes

<b>Suficiente una sesión al mes</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Si	16	57%
No	12	43%
Total	28	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los resultados evidencian que la opinión de los profesores está dividida casi a la mitad; sin embargo, los que consideran que una capacitación al mes es suficiente, supera por 14 puntos a los que piensan que no y representa la mayoría de sujetos.

TABLA No. 8 Número de sesiones de capacitación

<b>Sesiones al mes</b>	<b>N</b>	<b>Porcentajes</b>
2 sesiones	9	75%
3 sesiones	3	25%
Total	12	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores que respondieron que no es suficiente una sesión al mes para capacitación, consideran, en su mayoría, que dos sesiones al mes sería lo recomendable. Un cuarto de estos sujetos sugiere tres sesiones al mes.

### 3.3.2 DURACIÓN DE LAS SESIONES DE FORMACIÓN PERMANENTE

TABLA No. 9 Tiempo para cada sesión de capacitación

<b>Suficiente 1:30 por sesión</b>	<b>N</b>	<b>Porcentajes</b>
Si	18	64%
No	10	36%
Total	28	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

De acuerdo a esta tabla, la mayoría de sujetos considera que una hora y media es suficiente para los talleres de capacitación.

TABLA No. 10 Horas para cada sesión de capacitación

<b>Horas por sesión</b>	<b>N</b>	<b>Porcentajes</b>
1 hora	0	0%
2 horas	6	60%
3 horas	3	30%
4 horas	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Del porcentaje de profesores que opinan que una hora no es suficiente para los talleres, la mayoría de esos profesores opina que deben durar dos horas.

## 3.3.3 CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

## PERMANENTE

TABLA No. 11 Evidencias del programa de formación permanente

Sin evidencia	Muy poca evidencia	Alguna evidencia	Con evidencia
Especifica la cantidad de sesiones al mes.	Contempla las bases psicopedagógicas del aprendizaje: aprendizaje, esquemas mentales, memoria, motivación, bases neurocientíficas del aprendizaje y teorías del aprendizaje.	Explica cuáles son los paradigmas educativos que se desarrollarán en el programa.	Indica los niveles a desarrollar durante el programa de formación permanente.
Especifica la cantidad de horas de cada sesión.	Define qué es una competencia.	Define los paradigmas educativos que se desarrollarán en el programa.	Especifica los indicadores a desarrollar durante el programa de formación permanente.
Define cuál es el rol del profesor desde el paradigma que se pretende desarrollar.	Define el enfoque por competencias.	Propicia actividades que lleven a la práctica la planificación por competencias.	Indica las habilidades a desarrollar durante el programa de formación permanente.
Define cuál es el rol del alumno en su aprendizaje desde el paradigma que pretende desarrollar.	Incluye contenidos actitudinales para el aprendizaje de los profesores.	Aborda temas de evaluación en el proceso educativo.	Se promueve el enfoque de aprendizaje-enseñanza por competencias.
Indica cuáles son las características de la secuencia didáctica desde el paradigma adoptado por la institución.			Incluye contenidos procedimentales para el aprendizaje de los profesores.
Potencia el compartir experiencias educativas entre profesores.			
Incluye contenidos conceptuales para el aprendizaje de los profesores.			
Existe un proceso de evaluación del desempeño que corresponda al programa de formación permanente.			
Especifica si al terminar los módulos, los profesores reciben diploma de participación.			

Fuente: Elaboración propia con datos de la lista de cotejo aplicada

El cuadro anterior permite observar que, de los veintidós aspectos requeridos en la lista de cotejo, para evaluar el Programa de Formación Permanente con el que cuenta el Liceo Javier, se carece de nueve aspectos y cuatro de ellos tienen muy poca evidencia. Únicamente cinco aspectos fueron evidentes en el programa, y corresponden a la presencia de indicadores de logro con niveles de desarrollo, habilidades a desarrollar, enfoque claro por competencias y evidencia de contenidos procedimentales a desarrollar.

Los aspectos que no muestran evidencia corresponden a aquellos de carácter más organizativo; sin embargo, se destaca que no hay evidencia de que el programa indique los contenidos conceptuales a trabajar.

### 3.3.4 COMPETENCIAS DESARROLLADAS DURANTE FORMACIÓN PERMANENTE

TABLA No. 12 Percepción de los profesores

Desarrollo de la competencia	Pensamiento crítico constructivo		Lectura comprensiva		Escritura madura		Uso de las TIC		Automotivación		Creatividad		Otra competencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	1	3.57	0	0	1	3.57	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	1	3.57	1	3.57	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	1	3.57	1	3.57	0	0	0	0	0	0
4	0	0	1	3.57	1	3.57	1	3.57	0	0	0	0	0	0
5	0	0	1	3.57	1	3.57	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	1	3.57	2	7.14	0	0	0	0	0	0
7	1	3.57	3	10.7	2	7.14	3	10.7	0	0	0	0	0	0
8	11	39.29	4	14.3	6	21.4	10	35.7	1	3.57	0	0	1	3.57
9	8	28.57	9	32.14	5	17.9	5	17.9	0	0	0	0	4	14.3
10	4	14.29	4	14.29	4	14.3	2	7.14	0	0	1	3.57	1	3.57
En blanco	3	10.71	5	17.86	5	17.9	4	14.3						
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>3.57</b>	<b>28</b>	<b>3.57</b>	<b>28</b>	<b>21.4</b>

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Según la tabla anterior, para el nivel de desarrollo de la competencia de pensamiento crítico constructivo, la mayoría de profesores se evaluó con un puntaje

de 8 (39.29%), seguido en porcentaje con una valoración de 9 y en tercer lugar con un puntaje de 10; es decir que el 82.15% de profesores se evaluó entre 8 y 10.

Para la competencia de lectura comprensiva, la mayoría de profesores se evaluó con un puntaje de 9 (32.14%), seguido por los puntajes de 8 y 10, en igual porcentaje. A 60.73 asciende el porcentaje de profesores que consideran haber desarrollado la competencia de lectura comprensiva en un rango entre 8 y 10.

Para el nivel de desarrollo de la competencia de escritura madura, el 53.60% de los profesores encuestados considera haber alcanzado un desarrollo de la competencia de escritura madura en un rango de 8-10, lo cual representa una alta calificación; sin embargo, aunque la mayoría se evaluó con un puntaje de 8, este representa sólo el 21.4%, y a través del dato mínimo es posible identificar que hubo, al menos, un profesor que consideró haber desarrollado la competencia a nivel 1.

Para la competencia de uso de las TIC, el mayor porcentaje corresponde a los profesores que puntuaron con 8 en cuanto a su desarrollo, seguido por quienes realizaron una valoración de 9 puntos. El 60.74% de profesores considera haber desarrollado la competencia a un nivel entre 8 y 10.

De las cuatro competencias planteadas en el instrumento, los profesores consideran que tienen mayor desarrollo en la competencia de lectura comprensiva, seguida de las competencias de pensamiento crítico constructivo y uso de las TIC. La competencia que presenta menor nivel de desarrollo es la de escritura madura.

Entre otras competencias desarrolladas, un profesor menciona haber desarrollado la automotivación a nivel 8; otro profesor menciona la creatividad a nivel 10.

TABLA No. 13 Percepción de los estudiantes

Desarrollo de la competencia	Pensamiento crítico constructivo		Lectura comprensiva		Escritura madura		Uso de las TIC		Automotivación		Creatividad		Otra competencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	1	0.48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0.00	0	0	0	0	1	0.48	0	0	0	0	0	0
3	2	0.96	0	0	1	0.48	3	1.44	0	0	0	0	0	0
4	0	0.00	0	0	0	0	1	0.48	0	0	0	0	0	0
5	0	0.00	1	0.48	3	1.44	12	5.74	0	0	0	0	0	0
6	3	1.44	5	2.39	4	1.91	22	10.5	0	0	0	0	0	0
7	18	8.61	20	9.57	14	6.7	55	26.3	0	0	0	0	2	0.96
8	85	40.67	54	25.8	44	21.1	54	25.8	0	0	1	0.48	1	0.48
9	70	33.49	83	39.7	95	45.5	41	19.6	2	0.96	0	0	10	4.78
10	30	14.35	46	22	48	23	20	9.57	0	0	2	0.96	5	2.39
<b>TOTAL</b>	209	100	209	100	209	100	209	100						

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

De acuerdo a esta tabla, para la mayoría de estudiantes, el nivel de desarrollo de la competencia de pensamiento crítico constructivo tiene una puntuación de 8 (40.67%), seguido de una puntuación de 9, muy parecido a la puntuación de los profesores.

Para la competencia de lectura comprensiva, el mayor porcentaje correspondió al nivel de desarrollo 9 (39.7%); en segundo lugar, el nivel 8 y en tercero el nivel 10.

El mayor porcentaje de estudiantes le dio una puntuación de 9 (45.5%) al nivel de desarrollo de la competencia de escritura madura en los profesores, lo cual difiere considerablemente con la opinión de los profesores quienes solo adjudicaron un 17.9 al nivel 9 de la escritura madura. Además, representa el porcentaje más alto de las cuatro competencias, seguido de una puntuación de 10.

Para la competencia de uso de las TIC, el mayor porcentaje de estudiantes le dio una valoración de 7 (26.3%) al nivel de desarrollo de dicha competencia, seguido por muy poco, de una puntuación de 8.



De las cuatro competencias, donde los estudiantes consideran que los profesores tienen mayor desarrollo se encuentra, en primer lugar, la competencia de escritura madura, seguida de las competencias de lectura comprensiva y pensamiento crítico constructivo. La competencia que, según los estudiantes, presenta menor nivel de desarrollo en los profesores es la competencia de uso de las TIC.

También para los estudiantes, las otras competencias desarrolladas por los profesores, son la automotivación y la creatividad.

### 3.3.5 RECONOCIMIENTO A LOS PROFESORES POR PARTE DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE

TABLA No. 14 Recepción de reconocimiento por esfuerzo

<b>Recibe reconocimiento por escrito</b>	<b>N</b>	<b>Porcentajes</b>
Si	13	46%
No	14	50%
No responde	1	4%
Total	28	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los datos anteriores evidencian que la mitad de los profesores aseguran que no reciben reconocimiento por las capacitaciones recibidas anualmente.

### 3.4 CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

#### 3.4.1 CONOCIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA

TABLA No. 15 Percepción de los profesores

<i>Estadísticos descriptivos</i>	
Media	8.79
Mediana	9
Moda	9
Desviación estándar	0.69
Mínimo	8
Máximo	10
Cuenta	28

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

En una escala de 1 a 10, en promedio, los profesores consideran que su nivel de dominio frente a la disciplina que imparten es alto, tal y como lo indica la media. A través de la mediana es posible afirmar que el 50% de los sujetos se evalúa en el puntaje más alto (10), es decir excelente. El dato la desviación estándar permite afirmar que la mayoría de sujetos (68%) se evalúa entre 8.10 y 9.48.

El dato de mínimo evidencia que ningún profesor se evaluó debajo de 8, por lo que puede afirmarse que sienten dominio de su disciplina.

TABLA No. 16 Percepción de los estudiantes

<b><i>Estadísticos descriptivos</i></b>	
Media	8.97
Mediana	9
Moda	9
Desviación estándar	0.94
Mínimo	3
Máximo	10
Cuenta	197

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

De acuerdo a la tabla anterior, en promedio, los estudiantes consideran que el nivel de dominio de la disciplina de los profesores es alto, inclusive es mayor en relación al promedio obtenido por los profesores. Al igual que éstos últimos, los estudiantes en un 50% evalúan con puntaje alto (10) el nivel de dominio de los profesores. A diferencia de los profesores, la desviación estándar de los estudiantes es de 0.94, esto quiere decir, que el 64% de los estudiantes evalúan a los profesores entre 8.03 y 9.9, un rango bastante elevado en una escala de 1 a 10.

A diferencia de los profesores, los estudiantes sí los evaluaron por debajo de 8, teniendo este dato mínimo un valor de 3; es decir, al menos un estudiante ponderó muy bajo el dominio de los profesores en la materia que imparten.

### 3.4.2 IDENTIFICA EL PARADIGMA EDUCATIVO QUE IMPREGNA SU PRÁCTICA EDUCATIVA

TABLA No. 17 Percepción de los profesores

Estadísticos descriptivos	El paradigma conductista impregna mi práctica educativa.		El paradigma cognitivo impregna mi práctica educativa.		El paradigma constructivista impregna mi práctica educativa.	
	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>
Media	2.12	2.00	3.92	3.92	5.41	5.41
Mediana	1	1	4	4	6	6
Moda	1	1	5	5	6	6
Desviación estándar	1.51	1.36	1.61	1.68	1.01	1.01
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	26	27	25	25	27	27

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Considerando que la escala de respuesta para estas preguntas iba de 1 a 6, donde el 6 era el máximo posible, es posible realizar varias afirmaciones a partir de esta tabla. Los profesores están en desacuerdo con que el paradigma conductista impregna su práctica educativa y casi nunca lo aplican en la práctica.

Con el paradigma cognitivo impregna su práctica educativa, los profesores están más bien de acuerdo y con frecuencia lo aplican en el aula.

Los profesores están de acuerdo con que el paradigma constructivista impregna su práctica educativa y casi siempre lo aplican en la práctica.

TABLA No. 18 Percepción de los profesores

Estadísticos descriptivos	El paradigma socioconstructivista impregna mi práctica educativa.		El paradigma humanista impregna mi práctica educativa.	
	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>
Media	5.41	5.31	5.08	5.08
Mediana	6	5.5	5.5	6
Moda	6	6	6	6
Desviación estándar	1.01	1.05	1.38	1.49
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	6	6	6	6
Cuenta	27	26	26	26

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están de acuerdo con que el paradigma socioconstructivista impregna su práctica educativa y casi siempre lo aplican en el aula.

Con el paradigma humanista, los profesores están de acuerdo con que impregna su práctica educativa, y casi siempre lo aplican en su práctica.

## 3.4.3 ESTABLECE EL ROL DEL PROFESOR

TABLA No. 19 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	El profesor es mediador que desarrolla en el estudiante las competencias necesarias para aprender a aprender.			El profesor debe transmitir su conocimiento.		
	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>
Media	5.68	5.37	4.80	3.44	3.48	5.34
Mediana	6	6	5	4	4	5
Moda	6	6	5	4	1	6
Desviación estándar	1.02	0.84	0.71	1.85	1.92	0.76
Mínimo	1	3	2	1	1	3
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	28	27	207	25	25	208

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Para iniciar, los profesores están totalmente de acuerdo, en que ellos son mediadores que desarrollan en los estudiantes las competencias necesarias para aprender a aprender e indican que casi siempre lo aplican en el aula. Coinciden con los estudiantes, ya que estos indican que los profesores casi siempre lo hacen en el aula.

Los profesores indican que están más bien en desacuerdo, con que ellos deben transmitir su conocimiento y lo aplican ocasionalmente en el aula. Difieren de la opinión de los estudiantes, ya que, para ellos, el profesor debe transmitir el conocimiento.

TABLA No. 20 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	El profesor debe facilitar la información.			El profesor debe hacer preguntas para saber si el alumno sabe todas las respuestas.		
	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante
Media	5.04	5	4.69	2.61	2.57	4.75
Mediana	6	5	5	2.5	2.5	5
Moda	6	6	5	1	1	5
Desviación estándar	1.34	1.24	1.05	1.59	1.45	0.91
Mínimo	1	1	1	1	1	2
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	27	27	205	28	28	208

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores opinan que ellos deben facilitarles la información a los estudiantes, y lo aplican casi siempre en el aula. Los estudiantes coinciden con los profesores, al indicar que, casi siempre lo observan en el aula.

Los profesores están más bien en desacuerdo en que ellos deben hacer preguntas para saber si los estudiantes saben todas las respuestas, y ocasionalmente los aplican en el aula. Por su lado, los estudiantes indican, que el profesor lo hace casi siempre en el aula.

## 3.4.4 ESTABLECE EL ROL DEL ESTUDIANTE

TABLA No. 21 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	El estudiante debe recibir conocimiento de otros.			El estudiante debe reproducir la información.		
	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>
Media	5.37	5.11	4.85	2.25	2.21	3.92
Mediana	6	5	5	1	1.5	4
Moda	6	6	5	1	1	4
Desviación estándar	1.39	1.19	1.03	1.80	1.64	1.24
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	27	27	208	28	28	206

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están de acuerdo en que los estudiantes deben recibir conocimientos de otros y casi siempre realiza actividades en clase, donde los estudiantes reciben conocimientos de otros. Los estudiantes coinciden con los profesores, al indicar que casi siempre se realizan dichas actividades.

Los profesores están en desacuerdo con que los estudiantes reproduzcan la información y casi nunca realizan actividades para que esto suceda en clase. En esto difieren con los estudiantes, ya que estos indican que los profesores con frecuencia realizan actividades donde ellos deben reproducir la información.



TABLA No. 22 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	El estudiante debe procesar información.			El estudiante es el responsable de construir su propio conocimiento.		
	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>
Media	5.04	5.04	5.20	5.36	5.29	5.03
Mediana	6	5	5	6	5.5	5
Moda	6	6	6	6	6	5
Desviación estándar	1.45	1.40	0.82	1.03	0.90	0.93
Mínimo	1	1	2	2	3	1
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	27	27	204	28	28	209

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están de acuerdo con que los estudiantes procesen la información y casi siempre lo aplican en el aula. Los estudiantes coinciden con los profesores, ya que ellos indican que, los profesores casi siempre realizan actividades que les permita procesar la información. No obstante, el valor de mínimo evidencia que, al menos una persona, considera no estar de acuerdo con la afirmación.

Los profesores están de acuerdo en que los estudiantes son los responsables de construir su propio conocimiento, y casi siempre realizan actividades que promuevan esta construcción. Los estudiantes opinan que los profesores casi siempre realizan actividades que los responsabilizan para construir su propio conocimiento.

### 3.4.5 DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE EDUCATIVO POR COMPETENCIAS

TABLA No. 23 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	El enfoque educativo por competencias busca la memorización de contenidos en los estudiantes.			El enfoque educativo por competencias potencia el aprendizaje de procedimientos que permitan aprender.		
	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante
Media	1.14	1.39	4.14	5.71	5.37	4.98
Mediana	1	1	4	6	6	5
Moda	1	1	4	6	6	5
Desviación estándar	0.52	0.74	1.14	0.71	0.84	0.90
Mínimo	1	1	1	3	3	1
Máximo	3	3	6	6	6	6
Cuenta	28	28	205	28	27	208

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están totalmente en desacuerdo, en que el enfoque educativo por competencias busque la memorización de contenidos en los estudiantes, e indican que nunca lo aplican en la práctica. Por su lado los estudiantes indican que los profesores con frecuencia promueven actividades para memorizar contenidos.

Los profesores están totalmente de acuerdo en que el enfoque por competencias potencia el aprendizaje de procedimientos que le permiten aprender a los estudiantes, y lo aplican casi siempre en la práctica. Los estudiantes coinciden con los profesores, al indicar que, los profesores casi siempre promueven actividades para el aprendizaje de procedimientos que les permitan aprender.

TABLA No. 24 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	El enfoque educativo por competencias permite el desarrollo de buenas actitudes en los estudiantes ante la situación de aprendizaje.			El enfoque educativo por competencias favorece el desarrollo, con ciertos niveles de calidad, de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas.		
	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante
Media	5.71	5.59	5.17	5.59	5.27	5.11
Mediana	6	6	5	6	5.5	5
Moda	6	6	6	6	6	5
Desviación estándar	0.53	0.64	0.91	1.05	1.08	0.80
Mínimo	4	4	1	1	1	3
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	28	27	207	27	26	208

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están totalmente de acuerdo en que el enfoque educativo por competencias permite el desarrollo de buenas actitudes en los estudiantes ante la situación de aprendizaje, y siempre lo aplican en la práctica. Los estudiantes difieren por muy poco, ya que ellos indican que, los profesores casi siempre buscan el desarrollo de buenas actitudes en ellos ante la situación de aprendizaje.

Los profesores están totalmente de acuerdo con que el enfoque por competencias favorece el desarrollo, con ciertos niveles de calidad, de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas, y casi siempre lo aplican en la práctica. Los estudiantes coinciden con los profesores, al indicar que éstos casi siempre realizan actividades para el desarrollo, con ciertos niveles de calidad, de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para que puedan resolver problemas.

### 3.4.6 DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

TABLA No. 25 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	La evaluación por competencias se realiza por medio de una evaluación final y de producto.			La evaluación por competencias se lleva a cabo a través de exámenes escritos enfocados a una memoria sin comprensión.		
	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>
Media	2.26	2.27	3.35	1.14	1.36	3.53
Mediana	1	2	3	1	1	4
Moda	1	1	5	1	1	5
Desviación estándar	1.77	1.40	1.67	0.59	0.78	1.65
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	6	5	6	4	4	6
Cuenta	27	26	206	28	28	203

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están en desacuerdo con que la evaluación por competencias se realiza por medio de una evaluación final y de producto; afirman casi nunca aplicarla en la práctica. Los estudiantes, por su cuenta, indican que los profesores ocasionalmente realizan evaluaciones finales y de producto.

Los profesores están totalmente en desacuerdo en que la evaluación por competencias se lleva a cabo a través de exámenes escritos enfocados a una memoria sin comprensión, además, indican que nunca lo aplican en la práctica. Los estudiantes difieren de los profesores, al indicar que, con frecuencia los profesores realizan exámenes escritos enfocados a una memoria sin comprensión.

TABLA No. 26 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	La evaluación por competencias se realiza por medio de actividades evaluativas en las que el estudiante pueda evidenciar la significatividad y funcionalidad de sus aprendizajes.			La evaluación por competencias se lleva a cabo por medio de actividades evaluativas de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas.		
	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante
Media	5.82	5.57	5.09	5.74	5.52	5.45
Mediana	6	6	5	6	6	6
Moda	6	6	6	6	6	6
Desviación estándar	0.48	0.63	1.04	0.81	0.75	0.73
Mínimo	4	4	1	2	3	2
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	28	28	208	27	27	208

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están totalmente de acuerdo en que la evaluación por competencias se realiza por medio de actividades evaluativas en las que el estudiante pueda evidenciar la significatividad y funcionalidad de sus aprendizajes, además, indican que siempre las aplican en la práctica. Los estudiantes, indican por su lado, que los profesores casi siempre realizan este tipo de actividades en el aula.

Los profesores están totalmente de acuerdo con que la evaluación por competencias se lleva a cabo por medio de actividades evaluativas de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas, e indican que siempre las aplican en la práctica. Los estudiantes coinciden con los profesores al indicar que estos siempre realizan este tipo de evaluaciones.

En ambas preguntas, la mediana ubica la opinión del 50% de sujetos en el valor más alto posible: 6.

### 3.4.7 IDENTIFICA DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

TABLA No. 27 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar la competencia.			Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe contener indicadores de logro.		
	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>
Media	5.33	5.48	5.01	5.61	5.57	5.02
Mediana	6	6	5	6	6	5
Moda	6	6	5	6	6	5
Desviación estándar	1.59	1.05	0.90	1.31	1.20	0.91
Mínimo	1	1	1	1	1	2
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	27	25	207	28	28	207

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están de acuerdo con que la secuencia didáctica debe indicar la competencia a desarrollar e indican que casi siempre la incluyen en sus secuencias didácticas. Los estudiantes coinciden con los profesores, al indicar que casi siempre, los profesores hacen evidente la competencia en las secuencias didácticas.

Los profesores están totalmente de acuerdo con que la secuencia didáctica contenga los indicadores de logro para desarrollar las competencias en los estudiantes, además indica que siempre las incluye en las secuencias didácticas. Con los estudiantes difiere un poco, ya que estos indican que, los profesores casi siempre evidencian los indicadores de logro en las secuencias didácticas.

TABLA No. 28 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar el valor.			Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar estrategias de aprendizaje-enseñanza.		
	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>	<i>Profesor</i>	<i>Aplicación en la práctica</i>	<i>Estudiante</i>
Media	5.46	5.50	4.32	5.64	5.56	4.99
Mediana	6	6	4	6	6	5
Moda	6	6	5	6	6	5
Desviación estándar	1.17	1.07	1.27	0.76	0.71	0.86
Mínimo	1	1	1	3	4	2
Máximo	6	6	6	6	6	6
Cuenta	26	26	205	25	25	207

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están totalmente de acuerdo en que la secuencia didáctica debe indicar el valor para desarrollar competencias en los estudiantes, e indican que siempre la incluyen en sus secuencias didácticas. Por su parte, los estudiantes indican que los profesores frecuentemente hacen evidente el valor en la secuencia didáctica.

Los profesores están totalmente de acuerdo en que la secuencia didáctica debe indicar las estrategias de aprendizaje-enseñanza para desarrollar las competencias en los estudiantes, e indican que siempre las incluyen en sus secuencias didácticas. Los estudiantes difieren un poco de los profesores, al indicar que, casi siempre los profesores las evidencian en las secuencias didácticas.

TABLA No. 29 Percepción de profesores, estudiantes y aplicación en la práctica

Estadísticos descriptivos	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.			Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar la evaluación de indicadores de logro.			Los profesores nos evalúan con base a lo aprendido.
	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante	Profesor	Aplicación en la práctica	Estudiante	
Media	5.78	5.81	5.09	5.48	5.22	4.82	5.17
Mediana	6	6	5	6	6	5	5
Moda	6	6	5	6	6	5	6
Desviación estándar	0.70	0.68	0.76	1.09	1.19	0.99	0.96
Mínimo	3	3	3	1	1	2	1
Máximo	6	6	6	6	6	6	6
Cuenta	27	27	207	27	27	206	205

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado

Los profesores están totalmente de acuerdo con que la secuencia didáctica indique los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las competencias, además indican que siempre las incluyen en sus secuencias didácticas. Los estudiantes indican que los profesores casi siempre evidencian los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las secuencias didácticas.

Los profesores están de acuerdo en que la evaluación de indicadores de logro debe estar indicada en la secuencia didáctica para el desarrollo de las competencias, e indican que casi siempre las incluyen en sus secuencias didácticas. Los estudiantes coinciden con los profesores, al indicar que casi siempre se hace evidente la evaluación de indicadores de logro en la secuencia didáctica. Sin embargo, al menos un sujeto evaluó el ítem con la ponderación mínima.

En general, los estudiantes indican que casi siempre los profesores los evalúan con base a lo aprendido.



### 3.4.8 CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA QUE DEBE TENER EL PROFESOR

TABLA No. 30 Evidencias del programa de formación permanente

<b>Las competencias que el programa pretende desarrollar en los profesores son:</b>	<b>Las competencias que desarrolla son:</b>	<b>El paradigma al que se le da énfasis es:</b>
Lectura comprensiva.	Lectura comprensiva.	Se asume que es un enfoque socioconstructivista pues se trabaja un enfoque por competencias.
Pensamiento crítico constructivo.	Pensamiento crítico constructivo.	
Escritura madura.	Escritura madura.	
Uso de TIC.		

Fuente: Elaboración propia con datos de la lista de cotejo aplicada

El programa de formación permanente muestra con claridad las cuatro competencias que pretende desarrollar en los profesores; sin embargo, son tres las que se muestran en las diferentes planificaciones de talleres, por lo que es la competencia de *Uso de TIC* la que no se desarrolla.

Si bien el Programa no indica con claridad el paradigma educativo que le ilumina, se intuye que es socioconstructivista, al creer en el desarrollo de competencias y desarrollarlas en los profesores.

No obstante, el programa de formación a profesores no es explícito en algunos aspectos que se pretendía identificar en esta investigación, sí se puede encontrar que tanto estudiantes como profesores perciben el proceso de aprendizaje y enseñanza desde un paradigma que le da protagonismo al estudiante. Ven actividades orientadas a la comprensión, aunque también algunas memorísticas y de transmisión de información. Por otro lado, perciben la evaluación como un proceso y no solo enfocado al producto final. Finalmente, estudiantes y profesores perciben que, en efecto, las competencias planteadas en el proyecto son las que evidencian haber desarrollado los profesores.

A manera de conclusión, la mayoría de profesores cuenta con preparación universitaria, en general están de acuerdo con la temporalidad del programa de

formación permanente y consideran puntuaciones altas en cuanto al dominio de la disciplina que imparten y las competencias desarrolladas, aunque los estudiantes les dan una mejor calificación. En los demás aspectos evaluados hay mucha coincidencia entre la percepción de los profesores, la aplicación en el aula y lo que los estudiantes perciben.

## **CAPÍTULO IV DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Los resultados presentados anteriormente reflejan coherencia entre la opinión de los profesores y la de los estudiantes respecto a la mediación que realizan los profesores desde un enfoque por competencias.

El enfoque del trabajo de investigación realizado por Chávez (2012) fue de carácter descriptivo. En su investigación realizó encuestas a directores, a estudiantes y otros actores que promueven el proceso educativo.

Coincide con este estudio, ya que tuvo un alcance descriptivo y se realizaron encuestas a profesores y estudiantes.

### **4.1 APRENDIZAJE**

Chávez, A. (2012) concluyó que las interacciones y dimensiones sociales deben ser elementos importantes para fortalecer la formación docente, donde se debe internalizar la preocupación del docente y estudiante para relacionar los contenidos que se ajuste a la realidad y al contexto.

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que los logros de los aprendizajes por parte de los estudiantes, se dan a partir de la contextualización de las concepciones de aprendizaje y enseñanza de los profesores.

Delgado, V. (2013) concluye que la formación para la mejora docente se entiende como un elemento fundamental tanto por los profesores como por los alumnos entrevistados. En general, coinciden en resaltar la importancia de la

formación no sólo en el conocimiento que están impartiendo, sino también en la forma en la que se transmite ese conocimiento.

Como se pudo observar, la experiencia laboral y el grado académico que poseen los profesores desde el punto de vista de los estudiantes, influye en el logro de sus aprendizajes.

En su investigación Mamaqi & Miguel (2011) llegaron a la conclusión de que se puede decir que el perfil profesional del formador en formación continua, en España, aún se encuentra estrechamente relacionado con su grado de profesionalización, siendo el tiempo dedicado a la formación, el tipo de contrato y el puesto/cargo que ocupa los aspectos que mayor diferencia causan entre perfiles.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que un alto porcentaje de los profesores poseen un título universitario, teniendo mayor porcentaje el de profesor de enseñanza media, que está estrechamente relacionado con el puesto/cargo que ocupan.

En su investigación Bazán, Castellanos, Galván & Cruz (2010) concluyeron lo siguiente: El modelo muestra que la edad del maestro influye positivamente y significativamente en la experiencia docente (tiempo de servicio y nivel de carrera magisterial). Los profesores distinguen que los cursos a los que asistieron brindan nuevas alternativas y mayor libertad de elección o decisión sobre las estrategias y/o conocimientos que apoyan para responder a la problemática que se da en las aulas. El curso tiene una influencia en la toma de conciencia por parte de los docentes sobre los errores, dificultades, lagunas en sus conocimientos y prácticas. Para muchos es evidente elevar su nivel profesional, y contribuir al mejor desarrollo de sus estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, en esta investigación el 50% de los estudiantes, evaluó el beneficio de la experiencia laboral y preparación profesional

con el puntaje más alto posible. Además, la mayoría de los profesores indica que aplica en su práctica aquello con lo que está de acuerdo y los estudiantes coinciden en su mayoría con los profesores.

Macera (2012) en su investigación concluyó que la concepción de la formación permanente se vincula a los procedimientos pedagógicos de transmisión, es decir, saberes metodológicos y actualización de contenidos. Otra concepción es que la formación permanente es un modo de dialogar y debatir acerca de la finalidad educativa común.

En esta investigación los estudiantes consideran por muy poco que la preparación profesional es de más beneficio para sus aprendizajes, que los años de experiencia de los profesores en el colegio.

#### 4.2 PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE

En su estudio Owona (2011) concluyó que los más jóvenes con menos años de experiencia manifiestan mayor empeño en innovaciones como TIC; un 23.5% está formado en TIC; un 16.7% considera buena la formación recibida de la administración.

En esta investigación el 60.74% de profesores considera tener un alto nivel en la competencia del uso de las TIC, que contrasta con la apreciación de los estudiantes, ya que estos consideran que el 54.97% se encuentra en ese rango. La mayor parte de los profesores está de acuerdo con la temporalidad del programa de formación permanente.

De lo expuesto por Chávez (2012) concluyó que es pertinente encaminar un plan de acompañamiento pedagógico que involucre los elementos de un currículum contextualizado con un enfoque holístico y pensamiento complejo.

En este estudio, desde el punto de vista de los profesores y estudiantes, el acompañamiento pedagógico que brinda el programa de formación permanente ha permitido desarrollar competencias de aprendizaje en los profesores, competencias que el Curriculum Nacional Base pretende desarrollar en los estudiantes, por tal razón, es un curriculum contextualizado.

Una de las conclusiones de Delgado (2013) fue que la oferta formativa es variada, incluyendo diversos bloques temáticos: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia; Renovación de metodologías docentes; Seminarios específicos. También la formación para la mejora docente se entiende como un elemento fundamental tanto por los profesores como por los alumnos entrevistados. En general, coinciden en resaltar la importancia de la formación no sólo en el conocimiento que están impartiendo, sino también en la forma en la que se transmite ese conocimiento.

En este estudio los profesores indicaron haber desarrollado la competencia de TIC con puntajes altos, aunque la apreciación de los estudiantes indica que de las cuatro competencias que desarrolla el programa de formación permanente, es la que menor nivel evidencia. Además, los estudiantes están de acuerdo en indicar que la formación profesional de los profesores es de beneficio para sus aprendizajes.

Las conclusiones obtenidas por Caldera, Escalante & Terán (2010) y que se infieren de su investigación son: La práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura; la actualización del docente en lo relativo a las concepciones contemporáneas de la comprensión de la lectura y estrategias para su enseñanza pueden modificar de manera positiva su práctica pedagógica en esta área; en la medida en que el docente esté capacitado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela, los estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercarán a ella con herramientas adecuadas y; la formación del docente como lector enriquece su personalidad e influye en la

capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de sus estudiantes.

En los resultados de esta investigación indican que el 60.74% de los profesores consideran haber desarrollado la competencia de lectura comprensiva con una puntuación entre 8 y 10. Mientras que el 87.5% de los estudiantes consideran que los profesores tienen una puntuación entre 8 y 10 en su desarrollo de la competencia de lectura comprensiva.

En su investigación Alfaro (2013) concluyó que el aumento en la frecuencia de formación permanente del profesorado, genera cambios positivos en sus perspectivas de formación, innovación y cambio tecnológico. Además, la formación permanente incide positivamente en la mejora de la práctica docente del profesorado. Otra conclusión fue que los profesores que realizan un mayor número de cursos de formación virtual utilizan con mayor frecuencia recursos tecnológicos en el aula como ordenadores, cañones digitales, Internet, PDI, proyectores digitales y tablets PC. Además, la edad, la titulación académica, la experiencia docente y la formación didáctica en el uso de las TIC favorecen la realización de cursos virtuales de formación. También la formación virtual constante del profesorado contribuye a la mejora de su práctica profesional y a su vez algunas mejoras en los alumnos, como el fortalecimiento de sus competencias TIC, el incremento en sus motivaciones en clase y el notable fomento del trabajo colaborativo en el aula. Otros factores como la autonomía de los alumnos, su organización de las actividades y el incremento en su rendimiento escolar, no se relacionan directamente a ello, sino que pueden estar asociados a otro tipo de factores de aula.

En esta investigación los profesores consideran a la competencia del uso de las TIC como la tercera de cuatro en cuanto a nivel de desarrollo y los estudiantes la perciben como la última en cuanto a nivel de desarrollo.

### 4.3 CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

En el estudio de González-Weil, Cortez, Pérez, Bravo & Ibaceta (2013) los resultados de la investigación posicionan al docente como facilitador del aprendizaje y los profesores visualizaban que se requería de elevadas habilidades reflexivas, buen dominio de la disciplina científica. Respecto al rol de alumno, para los profesores implica una participación activa, que conlleva como resultado o producto la adquisición de nuevos conocimientos y/o modificación de conocimientos previos.

En esta investigación los profesores indicaron estar de acuerdo con ser facilitadores de la información, pero están totalmente de acuerdo que ellos son mediadores que desarrollan en los estudiantes las competencias necesarias para aprender a aprender. Además, los profesores indican haber desarrollado en un alto porcentaje la habilidad de pensamiento crítico constructivo. Más del 50% de los profesores y los estudiantes evalúan entre 8 y 10 el conocimiento y dominio de la disciplina de los profesores. En cuanto al rol del estudiante, el resultado de esta investigación indica que los profesores están de acuerdo con que el estudiante debe recibir conocimientos de otros, procesen la información y son los responsables de construir su propio conocimiento.

En su investigación Rodríguez (2010) concluyó que los maestros se consideran orientadores del trabajo en el aula, aunque en la práctica, no hay una interpretación uniforme de este papel y; los maestros valoran fundamentalmente procedimientos y actitudes.

En este estudio los profesores estuvieron totalmente de acuerdo, con que ellos son mediadores que desarrollan en los estudiantes las competencias necesarias para aprender a aprender y hay cierta coincidencia con los estudiantes en su aplicación en el aula. Además, los profesores están totalmente de acuerdo con que el enfoque por competencias favorece el desarrollo, con ciertos niveles de calidad,



de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas, y coinciden con los estudiantes en cuanto a su aplicación en el aula.

Una de las conclusiones de la investigación de Bilbao & Monereo (2011) fue empezar por orientar la formación a esos índices críticos particulares y no a temáticas y principios psicopedagógicos generales, como habitualmente se realiza. Pensamos que la contextualización de esa formación y la inclusión de estrategias de auto-regulación cognitiva y, muy especialmente, emocional, pueden incrementar el bagaje de los docentes para enfrentar con éxito esas situaciones recurrentes y estresantes.

En este estudio los profesores indicaron estar totalmente de acuerdo en que la secuencia didáctica debe indicar las estrategias de aprendizaje-enseñanza para desarrollar las competencias en los estudiantes y que éstas a su vez deben indicar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las competencias.

Por medio de este estudio se pudo determinar la concepción de los profesores acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza. Dentro de estas concepciones podemos mencionar: el paradigma educativo, el rol del profesor, el rol del estudiante, enfoque por competencias, la evaluación por competencias y la secuencia didáctica.

El programa tiene poca evidencia de algunas concepciones que los profesores poseen, por tal razón, es muy difícil establecer si las concepciones que los profesores poseen, se deben al programa de formación permanente.

En este estudio se pudo establecer la percepción de los estudiantes acerca de la concepción que tienen los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje, por medio de evidencias que los profesores hacen constar en su aplicación en la práctica.

## CONCLUSIONES

- El logro de los aprendizajes se dio en casi todos los estudiantes, al aprobar cada una de las áreas al final del ciclo escolar.
- Aunque los estudiantes afirman que tanto el grado académico como la experiencia laboral de los profesores son de beneficio para el logro de sus aprendizajes, es más importante para ellos el grado académico de los profesores.
- El programa de formación permanente a profesores no es explícito en la concepción de aprendizaje y enseñanza que debe tener el profesor del Colegio Liceo Javier, por tal razón, se asume que la concepción es desde un enfoque socioconstructivista pues se trabaja con un enfoque por competencias.
- La concepción de aprendizaje y enseñanza de los profesores desde el paradigma educativo que impregna su práctica, son los paradigmas constructivista, socioconstructivista y humanista. Y rechazan el paradigma conductista. Los profesores además indican que el rol del profesor debe ser el de mediador que desarrolla en los estudiantes las competencias necesarias para aprender a aprender y que debe facilitarles la información a los estudiantes. Y rechazan la idea de que ellos deben transmitir su conocimiento a los estudiantes y, además, no deben hacer preguntas para saber si los estudiantes saben todas las respuestas. Desde el punto de vista del rol del estudiante, los profesores indican que debe ser el de tener la responsabilidad de construir su propio conocimiento, procesar la información y recibir conocimientos de otros. No apoyan la idea de que el estudiante debe reproducir la información. Los profesores afirman que el enfoque por competencias favorece el desarrollo, con ciertos niveles de calidad, de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para

resolver problemas. Y no apoyan la idea de que el enfoque educativo por competencias busque la memorización de contenidos en los estudiantes. Los profesores indican que la evaluación por competencias se realiza por medio de actividades evaluativas en las que el estudiante pueda evidenciar la significatividad y funcionalidad de sus aprendizajes y se lleva a cabo por medio de actividades evaluativas de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas. Y no apoyan la idea de que la evaluación por competencias se realiza por medio de una evaluación final y de producto, ni a través de exámenes escritos enfocados a una memoria sin comprensión. Los profesores indican que una secuencia didáctica debe contener la competencia de aprendizaje; los indicadores de logro; el valor; estrategias de aprendizaje-enseñanza; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; y la evaluación de los indicadores de logro.

- No existe diferencia entre la concepción que tienen los profesores acerca del aprendizaje y enseñanza, y el programa de formación permanente desde el enfoque por competencias. Para los demás indicadores no existe evidencia en el programa de formación permanente que permita establecer diferencias o semejanzas con la concepción que tienen los profesores.
- Los estudiantes indican que existe evidencia en el aula de que los profesores deben transmitirles su conocimiento y les hacen preguntas para saber si saben todas las respuestas. Además, indican que con frecuencia en el aula existe evidencia de que, para el profesor, el estudiante debe reproducir la información. Por otro lado, los estudiantes indican que existe evidencia en el aula de que los profesores emplean la memorización de contenidos. La idea de que la evaluación por competencias se realiza por medio de una evaluación final y de producto, y a través de exámenes escritos enfocados a una memoria sin comprensión, es evidenciada por los estudiantes en el aula. La secuencia didáctica debe contener la competencia de aprendizaje; los indicadores de logro; el valor; estrategias de aprendizaje-enseñanza; los contenidos conceptuales, procedimentales

y actitudinales; y la evaluación de los indicadores de logro, y los estudiantes indican que existe evidencia de ello en el aula.

## RECOMENDACIONES

- Mantener a lo largo de todo el año, las concepciones de aprendizaje y enseñanza por parte de los profesores, para que la cantidad de estudiantes que logren los aprendizajes por medio de la aprobación, no se reduzca en el transcurso del ciclo escolar.
- Fortalecer en el programa de formación permanente la identidad y las concepciones que el colegio pretende en los profesores, para que estas sean evidentes para los estudiantes en cualquier momento, y estos a su vez, puedan identificarlas y preferir la experiencia laboral de los profesores que su grado académico.
- Crear documentos e instrumentos que permitan evidenciar la concepción de aprendizaje y enseñanza que el programa de formación permanente pretende que posean los profesores.
- Fortalecer mediante el programa de formación permanente aquellas concepciones que tienen los profesores y que van en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.
- Enriquecer el programa de formación permanente, explicitando los aspectos necesarios para que quede claro y evidente el enfoque educativo y metodológico; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; incluyendo contenidos relacionados con las bases psicopedagógicas del aprendizaje.
- Fortalecer aquellas concepciones del proceso de aprendizaje-enseñanza, en las que los estudiantes no tienen mucha evidencia de su aplicación en el aula.

## REFERENCIAS

### LIBROS

Brown, A. (1987). *Metacognición, control ejecutivo, autorregulación, y otros mecanismos más misteriosos*. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (eds.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo (nueva edición revisada)*. Madrid: Visor

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, B. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Tobón, S., Prieto, J. & Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación de México.

### TESIS

Chávez, A. (2012). *Los Desafíos para la Formación Docente ante la Complejidad de la Vida*. (Tesis de maestría). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, Guatemala.

## RECUPERADOS DE INTERNET

Alfaro, A. (2013). *Estudio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación permanente del profesorado para la mejora de la práctica docente*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/13466>

Álvarez, I. (2009). *Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje*. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/19/espanol/Art\\_19\\_368.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/19/espanol/Art_19_368.pdf)

Barale C., Granata, M. & Chada, M. (2000). *La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación*. Fundamentos en humanidades, ISSN 1515-4467, Nº. 1. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280491>

Bazán Ramírez, A., Castellanos Simons, D., Galván Zariñana, G. & Cruz Abarca, L. (2010). *Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4) 83-100. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=55115064006>

Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/109/93>

Bilbao Villegas, G. & Monereo Font, C. (2011). *Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1) 135-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374009>

- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D. & Terán de Serrentino, M. (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*. Revista de Pedagogía, 31(88) 15-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617002>
- Campanario, J. (2009). *El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno*. Recuperado de <http://cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/view/321/323>
- Cano, M. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(3) 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26466>
- Gaeta, M. (2006). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783185>
- González, A. (2001). *Autorregulación del aprendizaje*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300451>
- González, F. (1996). *Acerca de la metacognición*. Recuperado de <http://www.webnode.com>



- González-Weil, C., Cortez Muñoz, M., Pérez Flores, J. L., Bravo González, P. & Ibaceta Guerra, Y. (2013). *Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua*. Estudios Pedagógicos, XXXIX(2) 129-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529673009>
- Luna, J. (2013). *Una definición de experiencia laboral*. Recuperado de <http://personasorganizaciones.blogspot.com/2009/07/una-definicion-de-experiencia-laboral.html>
- Macera, I. M. (2012). *Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente*. Educación y Educadores, 15(3) 513-531. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428627010>
- Mamaqi, X. & Miguel, J. (2011). *El perfil profesional de los formadores de formación continua en España*. RELIEVE, v. 17, n. 1, art. 2, p. 1-32 [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_2.htm)
- Merchán, F. (2009). *La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e 1681-5653, Vol. 48, N°. 6. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2933744>
- Moreno, A. (2005). *Aprender a aprender*. Recuperado de [http://www.bduimp.es/archivo/conferencias/pdf/09\\_6056\\_16.AmparoMoreno\\_AprenderAprender\\_InformeEuropeo\\_idc94168.pdf](http://www.bduimp.es/archivo/conferencias/pdf/09_6056_16.AmparoMoreno_AprenderAprender_InformeEuropeo_idc94168.pdf)
- Münch, J. (2006). *La formación profesional continua en los países de la Unión Europea*. Revista Europea de Formación Profesional, ISSN 0258-7483, N° 7. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131180>

- Owona, G. (2011). *Integración de las TIC en la práctica docente del profesorado de secundaria de Camerún*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26795>
- Real Academia Española. (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae2001/>
- Rodríguez, A. (2010). *Propuestas metodológicas de profesores noveles de matemáticas: Diseño y práctica en secundaria. Estudios de caso*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22409>
- Rodríguez Ousset , A. (1994). *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*. *Perfiles Educativos*, (63) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206301>
- Sarramona, J. & Pineda, P. (2006). *El nuevo modelo de formación continua en España*. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, Nº 341. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_29.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf)
- Solé, I. y Gallart (1993). *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Recuperado de <http://74.53.182.86/~centro/competencias/LENGUA/ARTICULOS/03.pdf>
- Ugartetxea, J. (2001). *Motivación y metacognición. Más que una relación*. Recuperado de [http://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2\\_1.htm](http://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm)
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. *Revista Electrónica de Curriculum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local /recfpro /rev111ART2.pdf>

## DOCUMENTOS

Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J., García, E., & Lobato, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, España: Alianza editorial.

Cardelli, J. & Duhalde M. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica*. Cuaderno de pedagogía No. 308. Barcelona.

Colegio Liceo Javier (2011). *Competencias Fundamentales para la Vida*. Guatemala: Autor.

Colegio Liceo Javier (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Guatemala: Autor.

Collazos, C., Guerrero, L. & Vergara, A. (2001). *Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor*. In Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile.

Cuenca, R., Nucinkis, N. & Zavala, V. (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Colección pedagogía. Ediciones Morato. España.

Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Tendencias pedagógicas, 16, 221-236.

Forte, A. & Docente, C. *ENFOQUE POR COMPETENCIAS*.

Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- González, R. (2007). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e 1681-5653, Vol. 43, Nº. 6.
- MINEDUC (2010). *Reglamento de evaluación de los aprendizajes*. Guatemala: Autor.
- Orfelia, D. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS. *Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación*, 119.
- Prieto, J. (2011). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior*. Bordón. Revista de pedagogía, 63(1), 77-92.
- Ruiz, M. & García, E. (2005). *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Revista Iberoamericana de Educación, 36(4), 8.
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). *El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación*. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 1-27.
- Tobón, S. (2008). *Evaluación por competencias*. In Primer Congreso Internacional "Competencias en la Educación del Siglo XXI.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la formación docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL No. 31.
- Yániz, C. (2004). *Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas*. Revista de la red estatal de docencia universitaria, 4(1), 3-14.

**ANEXO**



Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

Propuesta: Guía para el fortalecimiento del programa de formación permanente  
del Colegio Liceo Javier

Licenciado Miguel Eduardo Cano

Guatemala, octubre 2016

## **INTRODUCCIÓN**

La propuesta sugiere una planificación e instrumentos de registro que pueden evidenciar los progresos del programa de formación permanente y su influencia en la concepción del aprendizaje y enseñanza de los profesores.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Fortalecer el programa de formación permanente del Colegio Liceo Javier, a partir de la concepción del aprendizaje y la enseñanza los profesores de bachillerato en ciencias y letras de la jornada matutina.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Establecer las competencias que se desarrollarán durante el programa de formación permanente.
- Establecer un formato de plan anual para el programa de formación permanente, que evidencie el enfoque educativo y metodológico; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; incluyendo contenidos relacionados con las bases psicopedagógicas del aprendizaje.
- Establecer un formato de secuencia didáctica para el programa de formación permanente, que evidencie el enfoque educativo y metodológico; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; incluyendo contenidos relacionados con las bases psicopedagógicas del aprendizaje.

## JUSTIFICACIÓN

Según el proyecto educativo institucional (Liceo Javier, 2016) su objetivo general es contribuir al desarrollo humano de los miembros de la comunidad educativa desde el carisma ignaciano. Por tal razón, es necesario fortalecer el programa de formación permanente y que este pueda evidenciar dicho desarrollo.

El proyecto educativo institucional (Liceo Javier, 2016) toma como plataforma para cuatro ámbitos para desarrollar la calidad educativa. Uno de esos ámbitos es el currículo por competencias. Una de las dimensiones que corresponden a ese ámbito es la dirección y planificación del aprendizaje, y una de sus líneas estratégicas es la de trascender en la concepción del desarrollo de competencias sobre el desarrollo de la misma asignatura. Otra línea estratégica es la de impulsar procesos de capacitación del paradigma pedagógico ignaciano, además de orientaciones que surjan de la pedagogía ignaciana y avances de las neurociencias.

Otra de las dimensiones del currículo por competencias contenida en el proyecto educativo institucional (Liceo Javier, 2016) es la realización y apoyo del aprendizaje. Y una de sus líneas estratégicas es fortalecer la visión educadora y de acompañamiento de los maestros.

Por lo anteriormente descrito, la propuesta da un seguimiento a la investigación y sugiere una guía de planificación e instrumentos de registro que evidencien el programa de formación permanente y su influencia en la concepción del aprendizaje y enseñanza.

## PROPUESTA

De acuerdo a los resultados obtenidos, las sesiones de la formación permanente se llevarán a cabo una vez al mes, con una duración de una hora y media por sesión. Y para que exista un mejor control, se sugiere hacer la entrega del reconocimiento de participación en la última sesión de la formación permanente del ciclo lectivo.

En un modelo de educación para el siglo XXI del Colegio Liceo Javier (Liceo Javier, 2014) se definen las siguientes competencias fundamentales para la vida a desarrollar durante el programa de formación permanente. Estas competencias se presentan a continuación:

Competencia de	Definición	Dimensiones
<b>Pensamiento</b>	Es una cualidad compleja de la mente en los seres humanos, donde se desarrollan e integran sus funciones psicológicas superiores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analítico-sintético.</li> <li>• Reflexivo.</li> <li>• Lógico.</li> <li>• Crítico-constructivo.</li> <li>• Sistémico.</li> </ul>
<b>Uso de TIC</b>	Es la gestión ética y eficaz en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, con la intencionalidad de crecer y desarrollarse personal y socialmente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto y funcionamiento de las TIC.</li> <li>• Manejo de información, investigación y aprendizaje.</li> <li>• Comunicación y colaboración.</li> <li>• Ciudadanía digital.</li> </ul>
<b>Escritura madura</b>	Es un proceso de construcción personal que conlleva de manera eficiente la planificación, traducción y evaluación para una comunicación eficaz mediante textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación.</li> <li>• Traducción.</li> <li>• Revisión.</li> </ul>
<b>Lectura comprensiva</b>	Es una actividad en la que el lector hace una construcción personal de lo que lee (constructiva); además, interactúa con el texto y contexto (interactiva); y organiza sus recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización inicial de la lectura.</li> <li>• Comprensión.</li> <li>• Metacognición y autorregulación.</li> </ul>



	cognitivos por medio de estrategias lectoras (estratégica).	
<b>Diversidad e interculturalidad</b>	Es comprender, aceptar y respetar la pluriculturalidad y multiplicidad social para desarrollar la convivencia pacífica y erradicar cualquier tipo de discriminación.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprender.</li><li>• Aceptar.</li><li>• Convivir pacíficamente.</li></ul>

A continuación, se presenta un modelo de plan anual que puede utilizarse para planificar los saberes, las competencias de aprendizaje, los indicadores de logro y los contenidos a tratar durante las sesiones del ciclo.

 <b>Liceo Javier</b> <small>Guatemala C.A.</small>	<b>Plan anual de Formación Permanente</b> <b>Periodo de enero a octubre 2017</b>	<b>Coordinadora Académica: M.A. Olga León</b> <b>Ciclo 2017</b>
--	---	--

<b>Saber:</b>	<b>Saber hacer:</b>	<b>Saber ser y convivir:</b>
---------------	---------------------	------------------------------

## PLAN ANUAL

95

Competencia de			
Habilidades de pensamiento que se potenciarán más:			
INDICADORES DE LOGRO	BLOQUES DE CONTENIDOS		
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES

Elaborado por Liceo Javier, 2013



**SECUENCIA DIDÁCTICA**  
**Competencia:**

Jornada Ignaciana No. 00 Fecha: 00/00/2017

<b>Tema:</b>	<b>Dimensión:</b>	<b>Valor: Dimensión:</b>
--------------	-------------------	------------------------------

<b>Indicadores de logro de la unidad</b>	1. 2. 3.
<b>Técnica e instrumento de evaluación</b>	Técnica: Instrumento:

<b>Introducción motivante (00 min)</b>	
<b>Trabajo personal (00 min)</b>	Lectura comprensiva: Estrategias antes de la lectura: 1. Estrategias durante la lectura: 1. Estrategias después de la lectura: 1.
<b>Trabajo cooperativo (00 min)</b>	1. 2. 3.
<b>Puesta en común (00 min)</b>	1. 2.

**ESCALA DE VALORACIÓN**

**MB:** Muy Bueno

**B:** Bueno

**R:** Regular

**I:** Insuficiente

<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>I</b>

El diseño de la secuencia didáctica es una propuesta contenida en un modelo de educación para el siglo XXI del Colegio Liceo Javier (Liceo Javier, 2014). En la propuesta se agrega la temporalidad en la introducción motivante, trabajo personal, trabajo cooperativo y puesta en común; y el número de jornada y fecha en que se lleva a cabo la sesión.

La propuesta de instrumento de evaluación que se presenta en la secuencia didáctica, es una de las tres que se presenta en un modelo de educación para el siglo XXI del Colegio Liceo Javier (Liceo Javier, 2014). Los otros dos instrumentos de evaluación para medir los indicadores de logro son: Lista de cotejo, verificación o control y rúbrica.

## REFERENCIAS

### DOCUMENTOS

Colegio Liceo Javier (2014). *Un modelo de educación para el siglo XXI*. Guatemala:  
Autor.

Colegio Liceo Javier (2016). *Proyecto Educativo Institucional 2016*. Guatemala:  
Autor.

## GUÍA DE REVISIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE

### Parte I. Temporalidad.

Lista de cotejo

1: Sin evidencia    2: Muy poca evidencia    3: Alguna evidencia    4: Con evidencia

No.	Observaciones	1	2	3	4
1	Especifica la cantidad de sesiones al mes.				
2	Especifica la cantidad de horas de cada sesión.				

### Parte II. Enseñanza-aprendizaje.

Lista de cotejo

1: Sin evidencia    2: Muy poca evidencia    3: Alguna evidencia    4: Con evidencia

No.	Indicadores	1	2	3	4
1	Indica los niveles a desarrollar durante el programa de formación permanente.				
2	Especifica los indicadores a desarrollar durante el programa de formación permanente.				
3	Indica las habilidades a desarrollar durante el programa de formación permanente.				
4	Explica cuáles son los paradigmas educativos que se desarrollarán en el programa.				
5	Define los paradigmas educativos que se desarrollarán en el programa.				
6	Define cuál es el rol del profesor desde el paradigma que se pretende desarrollar.				
7	Define cuál es el rol del alumno en su aprendizaje desde el paradigma que pretende desarrollar.				
8	Contempla las bases psicopedagógicas del aprendizaje: aprendizaje, esquemas mentales, memoria, motivación, bases neurocientíficas del aprendizaje y teorías del aprendizaje.				
9	Define qué es una competencia.				
10	Define el enfoque por competencias.				
11	Se promueve el enfoque de aprendizaje-enseñanza por competencias.				
12	Indica cuáles son las características de la secuencia didáctica desde el paradigma adoptado por la institución.				
13	Propicia actividades que lleven a la práctica la planificación por competencias.				
14	Aborda temas de evaluación en el proceso educativo.				
15	Potencia el compartir experiencias educativas entre profesores.				
16	Incluye contenidos conceptuales para el aprendizaje de los profesores.				
17	Incluye contenidos procedimentales para el aprendizaje de los profesores.				
18	Incluye contenidos actitudinales para el aprendizaje de los profesores.				
19	Existe un proceso de evaluación del desempeño que corresponda al programa de formación permanente.				

20. Las competencias que el programa pretende desarrollar en los profesores son:

21. Las competencias que desarrolla son:

22. El paradigma al que se le da énfasis es:

### Parte III. Reconocimiento.

Lista de cotejo

1: Sin evidencia    2: Muy poca evidencia    3: Alguna evidencia    4: Con evidencia

No.	Observaciones	1	2	3	4
1	Especifica si al terminar los módulos, los profesores reciben diploma de participación.				





## CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA PROFESORES

Estimado(a) profesor(a): El siguiente cuestionario es instrumento de apoyo a la investigación que realizo. Se le solicita su colaboración en el sentido de responder objetivamente al cuestionario. Se sugiere una lectura previa de todo el cuestionario antes de responder. Se garantiza total confidencialidad sobre la información.

### Parte I. Datos generales.

- Edad: \_\_\_\_\_ años.
- Género:    Masculino                       Femenino

### Parte II. Experiencia laboral.

1. ¿Cuántos años tiene de laborar en el Colegio? \_\_\_\_\_ años.

2. ¿Cuál es el último grado académico alcanzado?

Maestro de educación primaria     Profesor de enseñanza media                       Licenciatura                       Maestría   
Otro: \_\_\_\_\_

### Parte III. Temporalidad.

3. ¿Considera que es suficiente recibir una vez al mes, las sesiones de formación permanente?

Si                       No

4. Si la respuesta fue negativa, ¿cuántas veces al mes considera sería necesario?

2 veces                       3 veces                       4 veces                       Otra: \_\_\_\_\_

5. ¿Considera que es suficiente recibir durante una hora y media, las sesiones de formación permanente?

Si                       No

6. Si la respuesta fue negativa, ¿cuántas horas considera sería necesario?

1 hora       2 horas       3 horas       Otra: \_\_\_\_\_

**Parte IV. Reconocimiento.**

7. ¿Recibe algún reconocimiento por escrito de su participación en estas sesiones de formación permanente?

Si       No

**Parte V. Enseñanza-aprendizaje.**

8. Donde **1** es insuficiente y **10** es excelente, ¿qué nivel de conocimiento y dominio de la disciplina que imparte considera tener?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. Donde **1** es insuficiente y **10** es excelente, ¿qué competencias ha desarrollado, con mayor énfasis, durante el programa de formación permanente?

Competencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pensamiento crítico constructivo										
Lectura comprensiva										
Escritura madura										
Uso de las TIC										
Otra:										

Los siguientes enunciados corresponden a la siguiente escala:

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: Más bien en desacuerdo
- 4: Más bien de acuerdo
- 5: De acuerdo
- 6: Totalmente de acuerdo

- A: Nunca
- B: Casi nunca
- C: Ocasionalmente
- D: Frecuentemente
- E: Casi siempre
- F: Siempre

No.	Enunciado	1	2	3	4	5	6	Lo desconozco
1	El estudiante debe recibir conocimiento de otros.							
2	La evaluación por competencias se realiza por medio de una evaluación final y de producto.							
3	El profesor es mediador que desarrolla en el estudiante las competencias necesarias para aprender a aprender.							
4	El enfoque educativo por competencias busca la memorización de contenidos en los estudiantes.							
5	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar la competencia.							
6	El paradigma conductista impregna mi práctica educativa.							
7	La evaluación por competencias se lleva a cabo a través de exámenes escritos enfocados a una memoria sin comprensión.							
8	El estudiante debe reproducir la información.							
9	El enfoque educativo por competencias potencia el aprendizaje de procedimientos que permitan aprender.							
10	El paradigma cognitivo impregna mi práctica educativa.							

¿Lo aplica en su práctica educativa?						
A	B	C	D	E	F	No lo sé

No.	Enunciado	1	2	3	4	5	6	Lo desconozco	¿Lo aplica en su práctica educativa?							
									A	B	C	D	E	F	No lo sé	
11	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar indicadores de logro.															
12	El estudiante debe procesar información.															
13	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar el valor.															
14	El paradigma constructivista impregna mi práctica educativa.															
15	El enfoque educativo por competencias permite el desarrollo de buenas actitudes en los estudiantes ante la situación de aprendizaje.															
16	El profesor debe transmitir su conocimiento.															
17	La evaluación por competencias se realiza por medio de actividades evaluativas en las que el estudiante pueda evidenciar la significatividad y funcionalidad de sus aprendizajes.															
18	El paradigma socioconstructivista impregna mi práctica educativa.															
19	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar estrategias de aprendizaje-enseñanza.															
20	El profesor debe facilitar la información.															
21	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.															
22	El paradigma humanista impregna mi práctica educativa.															
23	Para desarrollar competencias en los estudiantes la secuencia didáctica debe indicar la evaluación de indicadores de logro.															

No.	Enunciado	1	2	3	4	5	6	Lo desconozco	¿Lo aplica en su práctica educativa?							
									A	B	C	D	E	F	No lo sé	
24	El estudiante es el responsable de construir su propio conocimiento.															
25	La evaluación por competencias se lleva a cabo por medio de actividades evaluativas de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas.															
26	El enfoque educativo por competencias favorece el desarrollo, con ciertos niveles de calidad, de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas.															
27	El profesor debe hacer preguntas para saber si el alumno sabe todas las respuestas.															

## CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA ESTUDIANTES

Estimado(a) estudiante:

El siguiente cuestionario es instrumento de apoyo a la investigación que realizo. Se le solicita su colaboración en el sentido de responder objetivamente al cuestionario. Se sugiere una lectura previa de todo el cuestionario antes de responder. Se garantiza total confidencialidad sobre la información.

- Edad: \_\_\_\_\_ años.
- Género:      Masculino                       Femenino
- Grado:                      IV     V

1. ¿Sus profesores poseen conocimiento y dominio de la disciplina que imparten? Donde **1** es insuficiente y **10** es excelente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. De las siguientes competencias, ¿cuál es el nivel de desarrollo que observa en los profesores? Donde **1** es insuficiente y **10** es excelente.

Competencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pensamiento crítico constructivo										
Lectura comprensiva										
Escritura madura										
Uso de las TIC										
Otra:										

Los siguientes enunciados corresponden a la siguiente escala:

- 1:** Nunca
- 2:** Casi nunca
- 3:** Ocasionalmente
- 4:** Frecuentemente
- 5:** Casi siempre
- 6:** Siempre

No.	Enunciado	1	2	3	4	5	6	No lo sé
1	En clase los/las profesores/as promueven actividades para que usted memorice contenidos.							
2	Los/las profesores/as promueven actividades en clase donde usted es el responsable de construir su propio conocimiento.							
3	Los/las profesores/as se preocupan por evaluar conceptos, procedimientos y actitudes.							
4	En sus actividades de clase los/las profesores/as evidencian la competencia a desarrollar.							

No.	Enunciado	1	2	3	4	5	6	No lo sé
5	En clase los/las profesores/as son mediadores que desarrollan en usted las competencias necesarias para aprender a aprender.							
6	En clase los/las profesores/as realizan actividades para el desarrollo, con ciertos niveles de calidad, de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en usted para resolver problemas.							
7	Los/las profesores/as realizan actividades en clase donde usted debe recibir conocimiento de otros.							
8	En sus actividades de clase los/las profesores/as evidencian los indicadores de logro.							
9	En sus actividades de clase los/las profesores/as evidencian las estrategias de aprendizaje-enseñanza.							
10	Los/las profesores/as se enfocan en hacer preguntas en clase para determinar si sabe todas las respuestas.							
11	En sus actividades de clase los/las profesores/as evalúan de acuerdo a los indicadores de logro.							
12	Los/las profesores/as realizan actividades en clase donde usted debe repetir la información.							
13	En sus actividades de clase los/las profesores/as evidencian los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.							
14	En clase los/las profesores/as buscan el desarrollo de buenas actitudes en usted ante la situación de aprendizaje.							
15	En clase los/las profesores/as le facilitan la información.							
16	En sus actividades de clase los/las profesores/as evidencian el valor del mes.							
17	Los/las profesores/as promueven actividades en clase para el aprendizaje de procedimientos que le permitan aprender.							
18	En clase los/las profesores/as realizan actividades evaluativas en las que usted pueda evidenciar que aprendió y que lo puede poner en práctica en su vida diaria.							
19	Para evaluar sus aprendizajes los/las profesores/as únicamente evalúan al final.							
20	En clase los/las profesores/as realizan actividades donde usted debe analizar información.							
21	Los/las profesores/as nos evalúan con base a lo aprendido.							
22	En clase los/las profesores/as le transmiten su conocimiento.							
23	Para evaluar sus aprendizajes los/las profesores/as realizan exámenes escritos enfocados a una memoria sin comprensión.							

Los siguientes enunciados corresponden a la siguiente escala:

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: Más bien en desacuerdo
- 4: Más bien de acuerdo
- 5: De acuerdo
- 6: Totalmente de acuerdo

No.	Enunciado	1	2	3	4	5	6	No lo sé
24	Los años de experiencia en el colegio que poseen los/las profesores/as son de beneficio para los aprendizajes de los estudiantes.							
25	La preparación profesional que poseen los/las profesores/as es de beneficio para los aprendizajes de los estudiantes.							