



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

Competencias pedagógicas que desarrollan los docentes en servicio de la EOUM
“La Muchacha” del municipio de Patzicía.

Lic. Guadalupe Ajuquejay Coj

Asesor:

MSc. Margarito Guantá Coló

Guatemala, septiembre de 2016



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

Competencias Pedagógicas que desarrollan los docentes en servicio de la
EOUM “La Muchacha” del municipio de Patzicía

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

Lic. Guadalupe Ajuquejay Coj

Previo a conferírsele el grado académico de: Maestro en Ciencias en la carrera
de Maestría en Formación Docente

Guatemala, septiembre de 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
MSc. Haydeé Lucrecia Crispín	Secretaria
Dr. Miguel Angel Chacón Arroyo	Vocal

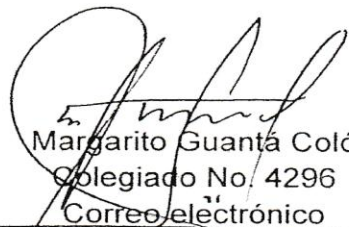
Guatemala, 13 de agosto de 2015

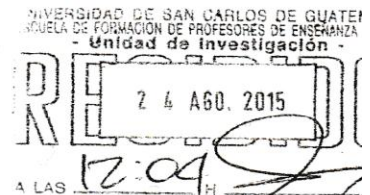
Coordinador
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo
Unidad de Investigación
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
Universidad de San Carlos de Guatemala
Ciudad Universitaria, Zona 12

Estimado Doctor Chacón Arroyo

Por este medio hago constatar que he asesorado al estudiante: **Guadalupe Ajquejay Coj**, carné 100024564, en la elaboración de su trabajo de graduación denominado: **"COMPETENCIAS PEDAGOGICAS QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES EN EL SERVICIO DE LA EOUM "LA MUCHACHA" DEL MUNICIPIO DE PATZICÍA"** el cual he revisado y comprobado que no ha incurrido en plagio de documentos, investigaciones y publicaciones electrónicas e impresas por lo que se considera que es inédito y que el contenido del mismo es responsabilidad del autor.

Deferentemente:


Margarito Guantá Coló
Colegiado No. 4296
Correo electrónico



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 *“Competencias pedagógicas que desarrollan los docentes en servicio de la EOUM ‘La Muchacha’ del municipio de Patzicá”*, presentado por el(la) estudiante **GUADALUPE AJQUEJAY COJ**, carné No. **100024564**, 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 **diecinueve** días del mes de **septiembre** del año dos mil **dieciséis**.

“ID YENSEÑAD A TODOS”


Lic. Mario David Valdés López
Secretario Académico
EFPEM



Ref. SAOIT035-2016

c.c. Archivo
MDVL/caum



DEDICATORIA

Especialmente a mi familia:

A mi esposa, María Antonieta Perobal

Por su comprensión

A cada uno de mis hijos

Este como ejemplo de un acto de superación

Entendiendo que la superación

No tiene límites

AGRADECIMIENTOS

Culminado este proyecto de vida quiero agradecer:

A nuestro creador y formador por las infinitas bendiciones que nos ha dado en todo momento y al haberme abierto el camino para aprender, avanzar y alcanzar mis sueños.

A mi familia por su paciencia y apoyo incondicional. ¡Los Amo...!

A la Escuela de Formación de profesores de Enseñanza Media EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala, por haberme brindado la oportunidad de realizar mis estudios de la maestría de formación docente.

A mis compañeros quienes me brindaron su apoyo en los momentos más oportunos

A los catedráticos y asesores que con su experiencia hicieron grandes aportes que contribuyeron a mejorar la calidad de nuestra educación.

¡Bendiciones!

RESUMEN

En este documento se presenta una recopilación de las principales competencias pedagógicas y didácticas que desarrollan los docentes en el servicio de la Escuela Oficial Rural Mixta “La Muchacha”, investigación que fue desarrollada durante un año escolar, tiempo durante el cual se recabó información con docentes por medio del método inductivo, tomando en cuenta que se observaron el desarrollo de las clases, se aplicaron entrevistas, atención a grupos focales y el análisis e interpretación correspondiente. Según lo descrito, se especifica la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que cada persona desarrolla de manera integral para afrontar y buscar soluciones a las nuevas situaciones en la vida. Para que las competencias se desarrollen de manera integral se requieren procesos de formación, actualización y tecnificación de la labor docente basado en competencias para alcanzar las calidades que exige el Currículo Nacional Base. Basado en los resultados del análisis e interpretación, se propone una estrategia de mejora que será necesario sea dirigida por la dirección del establecimiento en coordinación con las autoridades educativas local.

ABSTRACT

This document presents a recompilation of the main pedagogical and didactic skills developed by active teachers in the school with name Escuela Oficial Urbana Mixta "La Muchacha", research was developed all through the school year, during this time the information was gathered with teachers through the inductive method, taking into consideration the development of classes observed, applied interviews, attention to focus groups and analysis and interpretation corresponding. According to the above, the competency can be defined as the set of knowledge, skills and values that each person develops holistically to manage and find solutions to new situations in the life. For the integral development of skills it is necessary that exist formation processes, upgrading and modernization of teaching based on competences to develop the qualities required by the Curriculum Nacional Base. Based on the analysis and interpretation of results, it is necessary a strategy for improvement, that will to be leading by the principal in coordination with the local education authorities.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	I
AGRADECIMIENTOS.....	II
RESUMEN.....	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE	V
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	3
PLAN DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. ANTECEDENTES	3
1.2. PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.3. OBJETIVOS.....	15
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	16
1.5. TIPO DE INVESTIGACIÓN	18
1.6. HIPÓTESIS:.....	18
1.7 VARIABLES.....	18
1.8. METODOLOGÍA.....	19
1.9. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
CAPÍTULO II.....	22
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	22
2.1. ENFOQUE DE COMPETENCIAS.....	22
2.2. CALIDAD EDUCATIVA.....	25
2.3. COMPONENTES DEL CURRÍCULO	27
2.4. CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	28
2.5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORMAR COMPETENCIAS.....	29
2.6. COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DEL DOCENTE	33
2.7. FORMACIÓN CONTINUA	39
2.8. PLANIFICACIÓN CURRICULAR	41

2.9 COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL FORMADOR	42
2.10 COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	43
IMPLICACIONES METODOLÓGICAS	45
CAPÍTULO III	49
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	49
3.1. CONTEXTO DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN	49
3.2. COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS QUE REQUIEREN LOS DOCENTES EN EL HECHO EDUCATIVO	50
3.2.1. RESPECTO DE LA PLANIFICACIÓN	50
3.2.2. RESPECTO DE LOS MÉTODOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	51
3.2.3 RESPECTO DEL TRABAJO INDIVIDUAL Y/O COLECTIVO	52
3.3. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESTABLECIDAS EN EL CURRÍCULO NACIONAL BASE CON ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO	53
3.3.1. RESPECTO DE LA VALORACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	53
3.3.2. RESPECTO DE LAS HABILIDADES EN LA APLICACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS.	55
3.3.3. RESPECTO DE LA INCORPORACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN SUS CLASES	56
3.3.4. PERFECCIONAMIENTO A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN CONTINUA	58
CAPÍTULO IV	59
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	59
4.1. COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS QUE NECESITAN LOS DOCENTES EN EL HECHO EDUCATIVO	59
4.1.1. RESPECTO DE LA PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS	60
4.1.2. RESPECTO DE LA APLICACIÓN DE MÉTODOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	62
4.1.3. TRABAJO INDIVIDUAL Y COLECTIVO PARA EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS	66
4.2. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESTABLECIDAS EN EL CNB CON ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO	71
4.2.1. EL DOCENTE PROMUEVE LA VALORACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	72
4.2.2. EL DOCENTE UTILIZA SUS HABILIDADES EN LA APLICACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS.	84
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	90
REFERENCIAS	91
INTRODUCCIÓN	97
CRITERIO 1	100

CRITERIO 2	102
CRITERIO 3	105
CRITERIO 4	106
4. OPERATIVIZACIÓN DE LA PROPUESTA.....	107
5. INSUMOS DE APOYO	108
CUADRO NO. 25	115
CUADRO NO. 26	117
APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS.....	120
CARACTERÍSTICAS	120
PISTAS METODOLÓGICOS.....	120
-SUELE UTILIZARSE EN LOS ÚLTIMOS CURSOS Y CON DURACIÓN DE UN SEMESTRE O CURSO COMPLETO.....	120
APÉNDICE Y ANEXO	123

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo guatemalteco han surgido cambios que han propiciado la adopción de diversas posturas y lineamientos al interior del ámbito curricular, las cuales ha ganado impacto en la medida que están siendo incorporadas en los diversos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. En la última década ha sido incorporada el desarrollo de competencias a desarrollar, que ha invitado a los docentes efectuar una serie de cambios relativos a la reestructuración de sus planes y programas para lograr las competencias.

Bajo esas circunstancias cobra vida los aportes de la literatura respecto a las competencias, especialmente el informe de Jacques Delors, sustentado en los denominados cuatro pilares de la educación –aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser –que se transforma en un fuerte marco de referencia filosófico que fijarán las pautas esenciales y guiarán la reestructuración del sistema educativo en Guatemala. En este sentido el nuevo enfoque demanda profesores capaces de desenvolverse en contextos cambiantes y de resolver problemas de forma reflexiva y planificada. Desde este punto de vista se inicia la investigación a fin de verificar las capacidades pedagógicas que necesitan los docentes para desarrollar las competencias establecidas en el CNB.

En esta línea, se ha investigado las evidencias que aportaron 16 docentes en grupos focales, observados y entrevistados; todo esto con el propósito de triangular los datos obtenidos, en virtud de un proceso de análisis que determine conclusiones significativas. La investigación “Competencias Pedagógicas que desarrollan los docentes en el servicio de la EOUM La Muchacha” se desarrolló sobre la base de las capacidades pedagógicas que necesita un docente para desarrollar las competencias establecidas en el CNB; estudio efectuado con 16 docentes coordinado con la Dirección y Supervisión del distrito No. 04-09-09 de Patzicía, donde fue posible apreciar la práctica pedagógica que abordan los docentes.

La investigación contiene los elementos siguientes: en el Capítulo I: Los antecedentes, planteamiento y definición del problema, Objetivos: general y específico, justificación, tipo de investigación, variables de la investigación, metodología y sujetos de la investigación.

En el capítulo II se inicia con la fundamentación teórica y en su interior se exponen los antecedentes, calidad educativa, enfoque de competencias, componentes del currículo, características profesionales de las competencias pedagógicas, estrategias didácticas para formar competencias, competencias fundamentales del docente, planificación curricular, competencias y capacidades del formador y competencias pedagógicas.

En el capítulo III se presentan los resultados de la investigación que incluyen la contextualización de los sujetos de investigación, los resultados de observaciones aplicadas a los docentes, y los resultados de las entrevistas aplicadas a grupo focal.

En el Capítulo IV, la discusión y análisis de los resultados, contrastando la teoría con la práctica, situando la evidencia de los alcances de los objetivos de la investigación arribando a las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

PLAN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. ANTECEDENTES

La investigación de las competencias que practican los docentes en el aula, se ha convertido en una línea de investigación que poco a poco ha ido teniendo mayor auge. Se ha observado que los saberes como el conocimiento, las habilidades y los valores inciden en la práctica docente y los resultados que se esperan, ante todo muy poco explorados; de ahí que se desglosan en este contenido algunos trabajos realizados en esta materia, ya que para el desarrollo efectivo del proceso enseñanza, se requieren de las competencias didácticas y pedagógicas como mínimo para alcanzar las calidades que requiere el CNB.

Conchado, A (2011), En su estudio “Modelización multivalente de los procesos de enseñanza – Aprendizaje basados en competencias en educación superior”, Universidad Politécnica de Valencia. El objetivo de la investigación es modelizar los procesos de enseñanza – aprendizaje de competencias en la universidades españolas mediante la aplicación de técnicas estadísticas multivalente. El estudio definió como problema de investigación: ¿Cuáles son los Modelos estructurales entre Método de enseñanza-aprendizaje y Competencias adquiridas en la Universidad para la Ciencia?; La metodología aplicada en la investigación es el de Análisis Factorial Exploratorio. La investigación fue aplicada al total de los docentes de la Universidad Politécnica de Valencia. En la investigación realizada refiere de las competencias donde afirma que es posible distinguir seis dimensiones distintas, que en este trabajo se ha denominado como: Conocimientos y pensamientos meta cognitivo, Comunicación, Organización personal, Cooperación, Innovación y Liderazgo, agrupación que resulta acorde con los resultados obtenidos en investigaciones previas en el campo de las competencias.

Llega a concluir que: Los métodos basados en el Estudio y trabajo en grupo se relacionan con la adquisición de competencias de Liderazgo, Cooperación y Comunicación, mientras que las Clases prácticas se asocian en mayor medida con la competencia de Innovación. Las Prácticas contribuyen al desarrollo de la capacidad de Organización personal mientras que las Clases teóricas se vinculan con la adquisición de Conocimientos y el desarrollo del Pensamiento metacognitivo.

Martínez, A. (2009), Las competencias Específicas en el Título de Grado de Educación Infantil. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, España: su objetivo de estudio es la descripción y exploración de las competencias específicas en Educación Infantil. El problema de investigación: Las competencias específicas en el Título de Grado en Educación Infantil. Este estudio se adquirió en una muestra aleatoria al azar en función de la disponibilidad de los sujetos de las cuales de 50 estudiantes invitados se aplicó a una muestra aceptable del 50% y de 100 docentes invitados se aplicó a una muestra del 67% del universo; su método de aplicación fue: Método de encuesta transversal. Este estudio enfatiza que “Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico profesional o social determinado”.

En este caso el autor propone una educación basada en los conocimientos habilidades, actitudes y valores que deben tener un profesional con el fin de solucionar los problemas, se enfoca más en las competencias profesionales del docente ya que son la personas que ejercen influencias en el estudiante a efecto de alcanzar las calidades o las competencias en los estudiantes. El estudio concluye que las competencias de tipo didáctico- disciplinar, tanto alumnado como egresado como bastante o muy importante las competencias relacionadas con las diferentes disciplinas de la Educación Infantil:

El aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática; el aprendizaje de lenguas y lectoescritura; y música, expresión plástica y corporal.

Jofré G. (2009), “Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados”. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona España; tiene como objetivo general: Analizar las competencias que a juicio de los docentes de enseñanza media se estarán requiriendo para ofrecer un mejor servicio educativo a los preadolescentes y jóvenes que están accediendo a la enseñanza media. Estudio dirigido a docentes de enseñanza media que define la competencia como producto de la interrelación de conocimientos (saberes) y habilidades que son requeridas en la asunción de tareas específicas.

El estudio plantea como problema ¿Cuáles son las competencias que están llamados a cultivar los docentes de enseñanza media para asumir los desafíos que implican acoger a una gran cantidad de alumnos, con diverso capital social – cultural, llamados a integrarse a una sociedad en permanente cambio? La metodología aplicada en esta investigación es de tipo no experimental (Ex post facto); descriptivo – analítica.

La población sujeta de estudios, está compuesta por: Directivos de liceos científicos – humanistas municipales y particulares subvencionados, 63.09%; Docentes de enseñanza media que ejercen profesionalmente en liceos científico-humanistas, municipales y particulares subvencionados, 50.39%; Personas que participan como formadores en el proceso de formación inicial docente y que han participado en el proceso de elaboración y puesta en práctica de las políticas educativas, 75%; y estudiantes que culminan o han culminado su proceso de formación obligatoria en algunos de los liceos científicos – humanistas, municipales y particulares subvencionados, 74.28%. De todos ellos se ubican en la región metropolitana que suman un total de 99 liceos científicos humanistas.

Según la investigación realizada concluye que las competencias contienen los principales componentes: 1. Conocimientos/saberes; 2. Habilidades y destrezas; 3. Actitudes; 4. Experiencias; 5. Capacidades; 6. Comportamientos/conductas; 7. Características de la personalidad; 8. Recursos individuales. Los mencionados componentes contienen una serie de rasgos comunes, a partir de los cuales se concluye que se integran de manera simultáneamente: conocimientos, habilidades y actitudes; que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, características de la personalidad y recursos individuales); que se manifiestan a nivel de conductas; que posee una dimensión de práctica, de ejecución, de ejercicios con el fin de mejorar y habituarse en la práctica de competencias.

Galindo, R. (2012), *“La Práctica Profesional como Área para Potenciar las Competencias Pedagógicas necesarias para la Enseñanza en Educación Infantil”*. Tesis Doctoral realizada en el departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León. En León. El objetivo de la investigación: Diseñar un programa de práctica profesional que potencie las competencias para la enseñanza en Educación Infantil.

Plantea el problema: ¿Cuáles son las opiniones o valoraciones que tienen los estudiantes y profesores, acerca de la administración de la práctica profesional del programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador instituto “Rafael Alberto Escobar Lara”, de Maracay?

La metodología de la investigación en primera instancia es de tipo mixto, en el cual se combinan los métodos cualitativo y cuantitativo, no obstante hace mayor énfasis en el método cualitativo, para de este modo, justificar el enfoque asumido en este estudio. La población sujeta de estudio se conformó por profesores en torno a su condición de ordinario y contratado. Los profesores contratados ejercen sus funciones en tiempo convencional o medio tiempo y los profesores ordinarios ejercen sus funciones de acuerdo a la condición y categoría académica que posea, lo cual está determinada en el reglamento para el personal docente de la UPEL.

Respecto al escalafón, los profesores están distribuidos por instructor asistentes, agregados del que pueden ser también ordinario y contratados y estudiantes de la carrera de Educación Preescolar que estuvieron cursando la fase de integración docencia administración (última fase de práctica profesional; 72 en total) En sí la población fue de toda la Universidad de León. De esta investigación define que la práctica profesional, constituye uno de los componentes de la formación inicial de los profesores, de mayor importancia y trascendencia, para la construcción de su experiencia.

En la investigación se demostró que es posible generar espacios para que alumno y profesores se expresen y a partir de allí, construir posibilidades que permitan edificar nuevos rumbos. Por lo tanto, las competencias pedagógicas que se requieren para la práctica profesional, deben ser consideradas en sus múltiples dimensiones y direcciones, tanto del profesor formador, como del estudiante en formación. Es decir, no puede dejarse de lado, a ninguno de los actores, como tampoco el contexto, el conocimiento científico, práctico y didáctico de la educación infantil, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las experiencias previas, los contenidos en el cual se realicen esta acción.

El estudio tiene como propósito indagar la formación que reciben los estudiantes de Educación Preescolar, el cual después del análisis e interpretación de distintos conceptos dados por distintos autores define que ser competente, es la posibilidad que tiene una persona para investigar y resolver, tanto situaciones de la vida cotidiana, como otras novedosas o complejas, a partir de habilidades, conocimientos, estrategias, actitudes y valores que se disponen y se enriquecen de manera permanente. Como se puede observar, las distintas definiciones de competencias no refieren hacia el desarrollo de las potencialidades que posee el individuo de manera innata, donde es posible vincular procesos formativos y de desempeño, sin perder de vista que las competencias no aparecen de un momento a otro, al contrario se van desarrollando progresivamente, en un proceso que abarca las experiencias previas, hasta pensamientos, hechos y fenómenos que suceden en otros lugares y en otros tiempos.

Concluye que la práctica profesional, constituye uno de los componentes de la formación inicial de profesores, de mayor importancia y trascendencia, para la construcción de su experiencia pedagógica. Del mismo modo, es necesario considerar que en este proceso formativo intervienen factores que por lo general, afectan los pensamientos, sentimientos y conductas de profesores universitarios y alumnos. Los estudiosos del campo de la formación docente, recomiendan, en el plano académico, aumentar el carácter científico- investigador de la práctica docente y una mayor conexión entre la práctica y la realidad.

Uribe, J. (2010), "Apropiación de las competencias declaradas, en las prácticas de estudiantes de las carreras de educación Parvularia y educación diferencial de una universidad chilena. Formación para la Investigación Psicopedagógica y Social. Tesis doctoral del departamento de Metodología de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, España: El objetivo principal de la investigación es descubrir las formas en que las estudiantes de Educación Parvularia y Educación Diferencial, evidencian dentro de sus prácticas pedagógicas, las competencias declaradas en sus respectivos planes de estudios.

El estudio plantea el siguiente problema ¿Cómo se evidencian las competencias declaradas en los planes de estudios de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, en las prácticas pedagógicas de Estudiantes de ambas carreras? La metodología de la investigación es etnográfico de corte cualitativo, dado que corresponde a "un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual abierto y profundo". La población investigada fueron estudiantes de tercer año en las carreras de Educación Parvularia 100% y Educación Diferencial con una muestra del 82.35%, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Concluye que las observaciones en terreno de las estudiantes de tercer año de ambas carreras, dan cuenta de que estas son capaces de desarrollar un trabajo educativo con el grupo de niños y niñas que tienen a cargo, integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes declarados en las competencias de sus respectivos planes de estudio.

De este planteamiento es posible determinar que las estudiantes, logran por medio de la práctica, desarrollar un trabajo educativo con el grupo de niños y niñas que tienen a su cargo, el cual se representa por medio de las actividades planificadas e intervenciones que en ambos contextos se realizan, las cuales dan cuenta de una intencionalidad pedagógica relativa al proceso de enseñanza aprendizaje que se intenta propiciar. De esta forma es que resulta posible integrar conocimientos, procedimientos y actitudes determinadas al interior de las competencias propuestas en cada uno de los escenarios, las cuales, sin embargo, se ven condicionadas frente a la posibilidad de interacción y evidencia determinada de acuerdo a la realidad de las prácticas.

Arana, J. (2010), "La Formación Ocupacional por competencias y su certificabilidad y convalidación con la Formación Profesional Reglada", Tesis doctoral del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, Melilla, España: Plantea como objetivo Analizar la correspondencia entre las competencias profesionales de la formación reglada y la formación del S.P.E.E.S su principal problema: La falta de cualificación académica, Investiga si el diseño por competencias de los cursos de Formación Profesional para el Empleo tiene correspondencia con las enseñanzas de Formación Profesional Específica de la Familia Profesional de Informática. En la investigación se utilizó como metodología el desarrollo de un corte transversal cuasi experimental, centrado en la exploratoria, método cualitativo, y método cuantitativo; Se aplicó a una muestra por procedimiento de selección aleatoria sistemática a nueve sectores o centros de formación profesional equivalente al 95% de la población. Sus principales resultados reflejan que las competencias se favorecen actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, auto concepto, actitudes y valores) sobre aquellas características más viables de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas) Esta definición de competencias refiere los componentes de las competencias respecto a los conocimientos y capacidades intelectuales, actitudes y valores, habilidades y destrezas.

Los conocimientos que son la adquisición de teorías relacionados con materias científicas o áreas profesionales; las habilidades y destrezas no es más que el entrenamiento de procedimientos metodológicos aplicados relacionado con materiales científicas o área profesional que incluye la planificación, organización, manipulación, diseño, ejecución o desarrollo; y las actitudes y valores son necesarias para el ejercicio docente que genera responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas coordinación y armonía en la enseñanza aprendizaje que debe producir un cambio evidente en la formación de la humanidad. El estudio concluye que la nueva Formación Profesional para el Empleo ha integrado la antigua Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Continua, en un único subsistema que permite que en los cursos financiados por el Servicio Público de Empleo Estatal o la Fundación Laboral Tripartita puedan confluir en un mismo curso tanto desempleado como ocupado.

García, M. (2010) "Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad". Tesis doctoral del Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Ballatera, España. Plantea como objetivo Diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto español. El propósito del estudio es diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad española. El planteamiento del problema ¿Cómo se concibe las competencias en la formación universitaria?, Metodología es de carácter exploratorio con enfoque constructivista, hace la revisión de la literatura y análisis de la realidad y selecciona el Estudio de Casos como estrategia de investigación (proceso que dure 5 años); La población a la cual fue dirigida este estudio fueron 19 universidades españolas, Universidad La Salle en México, Universidad de Magdalena en Colombia, University of London en Londres, Reino Unido, y University of Arizona en Arizona, Estados Unidos. La investigación se aplicó a expertos de 24 Universidades en un 75% de la población meta. Define las competencias universitarias a partir de la participación de la comunidad educativa, integran saberes, traspasan áreas de conocimiento, combinan metodologías en un desempeño originario y efectivo.

El estudio concibe que el concepto de competencias se agrupa bajo tres definiciones: como referente de la excelencia, b) como elemento para integrar el saber y el hacer, la reflexión sobre la práctica, para unir el mundo universitario con el profesional, c) concepción más profunda del aprendizaje que va más allá de los objetivos de la asignatura. Concluye que el paradigma de las competencias rompe con la lógica que hasta ahora estaba presente en la práctica diaria. Esto es percibido, en algunos casos como valor en sí mismo debido a la “movilización” del profesorado, de los programas, de las estructuras.

Pavié, N. (2012), “Las competencias profesionales del profesorado en lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial, Valladolid”. Tesis doctoral de la Facultad Educación y Trabajo Social, Departamento Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Valladolid: España: El estudio plantea la siguiente pregunta ¿Qué competencias se pretenden desarrollar, según los textos legales y los currículos oficiales? Ante este planteamiento surge el objetivo principal del estudio, Identificar las capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Según la investigación se utilizó el Método de análisis aplicado; la población y muestra se realizó en los tres tipos de instituciones que gestionan la educación Media en la provincia de Cautín y la provincia de Chiloé, es decir, el Sistema Público, el Subvencionado y el Privado dirigido a profesores de Lengua Castellana y Comunicaciones, que de 1447 profesionales se aplicó a una muestra de 1100 que equivale al 76% del total de la población.

Da la idea de competencia como incumbencia que suelen utilizar a menudo los agentes sociales a la hora de acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado. De hecho está vinculada a la noción de figura profesional que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada.

Esta definición tiene como propósito orientar la competencia profesional como función de los docentes ya que son quienes desarrollan las tareas y hacen de otras personas competentes quizás es más considerada como prioridad u obligación de los docentes. Se afirma que un profesional competente, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, tomando en cuenta que las competencias no es una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien, por esto, las competencias se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional y además de todo lo anterior, contiene un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula.

Sánchez, M. (2010), "Competencias informacionales en la formación de las Biociencias en Cuba" Tesis doctoral de la Facultad de Comunicación y Documentación Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada en alianza con la Facultad de Comunicación Departamento de Ciencias de la Información de la Universidad de la Habana. El objetivo de la investigación fue proponer acciones para la formación de las competencias informacionales en las Biociencias en Cuba; El estudio plantea la siguiente pregunta ¿Qué acciones deben implementarse para la formación de las competencias informacionales de las Biociencias en Cuba? La metodología aplicada en esta investigación se centra en el método teórico y empírico.

El método teórico demanda la posibilidad de realizar generalizaciones a partir de las estructuras cognoscitivas que ayudan a pasar de lo conocido a lo desconocido y elaborar nuevas teorías. Esas estructuras pueden ser principios, conceptos, categorías, leyes de lo concreto pensado. Los métodos empíricos "Se asocian a los momentos de la investigación en que la interacción del sujeto con el objeto de investigación es directa con la realidad y al reflejo obtenido de esas propiedades y cualidades que ayudan a enriquecer las valoraciones teóricas". Se piloteó con 20 estudiantes de las licenciaturas y 10 maestrantes.

Se aplicó el estudio al universo del pregrado y postgrado de Biociencias de la Facultad de Comunicación Departamento de Ciencias de la Información de la Universidad de la Habana. La investigación parte de la teoría a la práctica, identificando los elementos de competencias informacionales en los planes y programas de estudios de las enseñanzas oficiales que tributan a la Biociencia, se diagnosticó las competencias informacionales en el pregrado y el posgrado que al final concluye en definir las competencias informacionales como la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes, para la solución de problemas, mediante todo tipo de fuentes, formatos, soportes y canales de información.

Se concluye que las Biociencias se ven facilitadas por los grandes avances en la tecnología de la información; mediante éstas los biocientíficos pueden buscar información en grandes colecciones, almacenar y manejar la gran cantidad de información que generan sus experimentos en gran escala, crear modelos con las pruebas en el laboratorio, integrar la información recolectada sobre los organismos vivos y comunicarse entre sí. García, J. (2010), "Diseño y Validación de un modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad" Tesis de doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El objetivo de la investigación es diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto español. El estudio plantea la siguiente pregunta ¿Cómo puede evaluarse las competencias de los estudiantes del modo tal que el proceso de evaluación sea tan positivo para los estudiantes como para la institución? La metodología aplicada fue la exploratoria. La población sujeta de investigación fueron 12 universidades que involucraron a estudiantes, profesores, expertos y voluntarios de la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitario de Catalunya (AQU) y expertos del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación de España, estudio que duró cinco años. Concluye que las competencias representan la combinación dinámica de conocimientos, comprensión, destrezas, habilidades y valores cuya adquisición es el objeto de un programa educativo.

Los resultados del Estudio de casos permiten identificar cuatro estadios de integración de la evaluación por competencias: (1) Carácter descriptivo sin concreción; (2) Carácter difuso y aislado; (3) carácter integrador a partir del modelo de aprendizaje y (4) carácter integrador a partir del modelo institucional, también la integración de la evaluación por competencias, debe verse como la oportunidad de desarrollar un modelo evaluativo propio y relevante que responda a la realidad y al contexto en el que se inserta.

1.2. PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Las competencias constituyen toda actuación en el hecho educativo para la resolución integral de los problemas, con ética, apropiación de los conocimientos y la puesta en acción de habilidades. Estas han estado desde el surgimiento del ser humano ya que desde su existencia ha habido inteligencia y conocimientos que ha ido evolucionando; de ahí la importancia en aplicar nuevos conceptos, desarrollar nuevas habilidades, actitudes que deben mejorar y permitan el desarrollo y las nuevas condiciones de vida.

En la actualidad hay una serie de cambios en la vida social, política, económica y ambiental, lo que hace necesario formar personas con competencias. Por esa razón es urgente implementar acciones con enfoque de competencias en función de orientar la labor del docente; esto implica la revisión y aplicación profunda de metodologías, técnicas y estrategias de enseñanza adaptadas al contexto para asegurar la calidad educativa en los diversos escenarios y niveles de formación; he de ahí la importancia de investigar las competencias pedagógicas que desarrollan los docentes en servicio para emitir un juicio de valor y que ésta contribuya al mejoramiento ya que tiene repercusiones en la humanidad.

Al docente se le considera como un profesional de la mediación y de la dinamización de los aprendizajes y al estudiante como un sujeto activo y creativo de su formación integral y aprendizaje de las competencias, esto es esencial para elevar el rendimiento de los estudiantes y para afrontar los retos del contexto actual y futuro.

Esta investigación se caracteriza por identificar y analizar la formación en competencias y las prácticas docentes ya que juega un papel muy importante para el logro de las calidades que demanda el CNB, el cual fue elaborado para responder a los requerimientos sociales, según los Acuerdos de Paz, y con la participación de los actores sociales, se concretizó la reforma educativa en el marco del constructivismo, pero la formación de los docentes del siglo pasado, fue sobre el conductismo.

En este sentido, se plantea como problema de la investigación:

Una débil formación pedagógica del docente limita el desarrollo de las competencias establecidas por el CNB. Ante este problema se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué orientación pedagógica ha desarrollado el docente? ¿Cuál es la orientación didáctica del docente? ¿Cómo interviene el docente para alcanzar las calidades que establece el CNB?

1.3. Objetivos

General:

Contribuir al mejoramiento de las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes en servicio, para alcanzar las calidades que establece el CNB.

Específico:

- Identificar la orientación pedagógica que ha desarrollado el docente para alcanzar las calidades que establece el CNB.
- Determinar cuál es la orientación didáctica del docente para alcanzar las calidades que establece el CNB.
- Identificar la forma de como los docentes promueven y facilitan la enseñanza desde las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal que establece el CNB.

1.4. Justificación

El docente como formador es el responsable en alcanzar las competencias en sus estudiantes, hacerlos exitosos y planificadores activos de su propio aprendizaje y no solo reducir a la transmisión de contenidos, sino mediar entre conocimientos previos y la nueva información, reconociendo que el estudiante debe ser creador de su propio aprendizaje. Otro aspecto a considerar es que los docentes de hoy día fueron formados en las escuelas normales antes de la implementación del CNB, esto implica que la base de su formación es por objetivos, además no se le ha dado una debida importancia la formación de los docentes en el marco de las competencias, lo que hace pensar que casi la totalidad de los docentes desconocen el desarrollo de acciones bajo este criterio, es un nuevo desafío para el docente asumir la revisión curricular como una actividad permanente, que contribuya a la actualización y mejora continua y pedagógica. De ahí que la práctica profesional es uno de los componentes de la formación pedagógica de mayor trascendencia e importancia para la construcción del conocimiento profesional de los futuros docentes, (González 2006; Latorre, 2007).

Siguiendo la propuesta de la UNESCO (1998); con relación a los pilares de la educación, el currículo de formación del profesorado debería comprender: formación general, un dominio solido sobre teoría psicológica que sustenta el desarrollo y aprendizaje infantil y un buen dominio de los métodos y técnicas didácticas en las áreas de educación infantil; aunque son insuficientes por eso el profesor debe orientarse hacia el desarrollo profesional para que su experiencia sirva para enriquecer más que para impedir la capacidad de desarrollo ulterior. (Zeichner, 1987:66). En la misma dirección se pronuncia Ríos (2004), para quien la formación debe permitir al educando adquirir los medios para la formación continua, es decir un entrenamiento mental y metodológico que garanticen su autonomía intelectual. En los guatemaltecos, demanda una formación permanente que le permita sentirse potente frente a situaciones concretas como es educar con calidad, por ello es importante proveerles herramientas que ayuden a analizar e investigar permanentemente para corresponderles según su contexto.

Tomando en cuenta que los grandes cambios en la profesión del educador surgen a partir de los propios educadores y no de otros agentes, es prudente investigar la calidad de la educación a partir de la experiencia pedagógica y sus condiciones de trabajo en los ámbitos del conocimiento, habilidades y valores como una estrategia para responder a la calidad educativa. Para ello se optó por la recolección de la información y su desarrollo en los campos del conocimiento que incluyen los tres tipos de saberes: Conceptual (Saber), Procedimental (Saber hacer), Actitudinal (Saber ser) que es una fórmula sencilla para definir la competencia. (Salazar A. F., Actas de conferencia, 2008).

Competencia: un triángulo equilátero muestra el equilibrio y la armonía de los componentes K-conocimientos; H-habilidad; y A-actitud. Así, una competencia es una red de K+H+A que permite la comprensión, transmisión y transformación de una tarea. (Salazar A. , 2008) Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada. El saber ser (Actitud y valores) El saber conocer (Conceptos y teorías) El saber hacer (Habilidades procedimentales y técnicas) (Tobón S. , Secuencia Didáctica, 2010) Explica también que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Delors, 1998).

Como se puede notar, los autores se fundamentan en los mismos principios para desarrollar competencias, e invitan a superar la enseñanza bancaria y hacer una educación con pensamiento crítico constructivo capaz de curiosear y asumir la enseñanza, el aprendizaje y la investigación como un ciclo de aprendizaje. La calidad de la educación en Guatemala, se encuentra definida en la política pública y educativa que el estado ha establecido para definir las estrategias y acciones con el fin de colaborar a la aspiración que tiene toda persona de acceder a una educación que le permita desenvolverse para la vida. Entendiendo la competencia como “la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos”. (CNB Bachillerato, 2010:31).

Efectivamente los docentes tendrán algunas competencias, pero no son suficientes para alcanzar las calidades establecidas por el CNB, esto motivó a realizar esta investigación, para determinar cuáles son las capacidades pedagógicas que poseen y desarrollan y cuales necesitan en el marco de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores.

1.5. Tipo de investigación

El tipo de investigación que refiere este proyecto de tesis, es descriptiva – cualitativa (Hernández, Fernández y Batista 2000). Es descriptiva ya que se establece las realidades de hechos que fueron aplicados e interpretados por el estudio con base en los resultados que se obtuvo de los instrumentos aplicados.

Es cualitativa, porque busca explicar las razones de los diferentes aspectos con base a la toma de pequeñas muestras con las experiencias de las personas, explicando cómo se da la dinámica o como ocurre el proceso en su ambiente natural, investigando de fuentes directas dando importancia a la forma de cómo piensan los sujetos de la investigación; narraciones que se obtendrán de las entrevistas, documentos y testimonios de los docentes en servicio estudiados (Hernández, 2006) Los resultados de esta investigación, permiten hacer una descripción de los fenómenos que intervinieron en el tema, así como la descripción de las competencias y los perfiles de los sujetos de investigación, del que se siguen los procesos que indica el método de este proyecto para cumplir los objetivos que se persigue del problema.

1.6. Hipótesis:

Por ser un estudio descriptivo no tiene hipótesis, mucho menos variables, pero si hipótesis de trabajo. Por inferencia, podemos hablar de ciertas variables.

1.7 Variables

Competencias pedagógicas que necesitan los docentes en el hecho educativo.

Cuadro No. 1

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Competencias pedagógicas que necesitan los docentes	“Conjunto de conocimientos habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad” Zabalza (2003:115)	Capacidad para desarrollar métodos innovadores en el mejoramiento del entorno de aprendizaje en el nivel primario	<p>El docente planifica por competencias</p> <p>El docente aplica métodos, técnicas y estrategias.</p> <p>El docente propone trabajo individual y colectivo para el intercambio de experiencias</p> <p>El docente promueve la valoración de conocimientos</p> <p>El docente utiliza sus habilidades en la aplicación de recursos didácticos y tecnológicos.</p> <p>El docente perfecciona su actitud a través de una formación continua.</p>	<p>Entrevista individual aplicada a docentes a través de una guía de preguntas.</p> <p>Observación de clases con la aplicación de instrumentos.</p> <p>Grupo focal con docentes</p>	<p>Guías de entrevista a docentes con preguntas Semi-estructurada</p> <p>Guía/formato de observación de la dinámica de trabajo dentro del aula.</p> <p>Guía con preguntas estímulos.</p>

Fuente: Elaboración propia

1.8. Metodología

Técnica: El método que se utilizó en el estudio es el inductivo, tomando en cuenta que se observaron el desarrollo de las clases en las aulas para fundamentar la parte vivencial hasta llegar a conclusiones generales. Para completar la información, se aplicaron entrevistas, grupos focales análisis e interpretación en la triangulación de donde se obtuvo los resultados.

La entrevista:

Con esta técnica se indagó información del cual se utilizó el diálogo de donde se obtuvo información necesaria y verídica respecto de las competencias pedagógicas que desarrollan los docentes para descubrir sus experiencias, su potencial y evaluar los datos e impresiones de entrevistados para extraer información adicional a las que ofrecen las otras técnicas y evaluar los objetivos esperados. Además con la aplicación de la entrevista semi-estructurada, se lograron la profundidad, el detalle y las perspectivas de los entrevistados, permitiendo la interpretación de las acciones. (Ver diseño de cuestionario que se muestra en anexo)

Instrumentos de aplicación:

Los instrumentos que se utilizaron fueron: Guía de observación; entrevista con preguntas semi-estructurada dirigidas a docentes y preguntas semi-estructuradas en atención al grupo focal. Estas se validaron con tres docentes del mismo establecimiento en jornada matutina.

Procedimientos:

En los distintos momentos de la investigación se desarrolló primero las entrevistas de acuerdo a una guía semi-estructurada; seguidamente se utilizaron guías de observación para verificar sus acciones pedagógicas directamente en el aula y por último se aplicó la guía semi-estructurada al grupo focal.

1.9. Sujetos de la investigación**Población:**

Un elemento fundamental en cualquier investigación consiste en determinar los sujetos con quienes se va a llevar a cabo el estudio; lo que hace necesario delimitar el ámbito de la investigación definiendo una población a investigar que se detalla en seguida:

Universo:

El universo del presente estudio son 16 docentes, por lo que no hay muestra. Los docentes laboran en Escuela Oficial Monolingüe, jornada vespertina con diecisiete profesionales, de las cuales ocho atienden el primer ciclo y ocho asisten a estudiantes del segundo ciclo y la directora sin grado.

Muestreo:

Por muestra se entiende la fracción representativa de una población, que se obtiene con el fin de investigar determinadas características de los investigados. Tomando en cuenta que no se quiere encontrar hallazgos en unos pocos, se determinó investigación al universo y no hay muestra alguna.

Instrumento:

Para realizar este estudio cualitativo, fue necesaria la aplicación de una guía de entrevista semiestructurada, que permitió recoger información fiable y válida en la que se detallan las principales cuestiones del tema de investigación, así como los criterios de las entrevistas, protocolos de recogida de información, directrices, normas de actuación en cada una de las fases del proyecto.

Se aplicó también una guía de observación con el propósito de verificar las acciones pedagógicas directamente en las aulas y por último la guía semi-estructurada al grupo focal que fue conformada por docentes para la obtención de opiniones necesarias en la investigación.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. ENFOQUE DE COMPETENCIAS

El enfoque por competencias surge en el siglo XX cuando la humanidad alcanza uno de los grandes anhelos en el plano educativo: la cobertura de la educación primaria, media y superior, cuando los países desarrollados alcanzaron la cobertura total en educación primaria, se inicia la preocupación por la calidad, de la administración y del papel de la escuela en la formación profesional para un mundo cambiante. A partir de 1920, el desarrollo industrial exige su contrapartida en la ciencia de la administración y en el plano gubernamental, así surgen las corrientes de la administración que tiene como objetivo responder a la producción industrial. Se consolidan las ideas de Frederick W. Taylor sobre la organización científica del trabajo o “Administración científica” que se centraron en las tareas, la medición del tiempo, selección y adiestramiento de los trabajadores y la aparición del administrador, figura clave para el logro de los objetivos y metas.

Los cambios en la industria, el comercio y las relaciones económicas también se hacen presentes en la educación porque el proceso de industrialización se acompaña por la ampliación de la cobertura educativa en todos los niveles. Franklin Bobbit fortalece la institución escolar, la consolidación del currículum y el diseño curricular como tarea de expertos. Enfatiza en los conceptos de planificación curricular el cual debe privilegiar los conocimientos que capaciten a los estudiantes para su desempeño en el ámbito del trabajo y que les permita ser “Competitivos”. En 1957 la Unión Soviética lanza al espacio el satélite Sputnik, este hecho tuvo un gran impacto que agudizó la guerra fría entre la Unión Soviética y Estados Unidos; también tuvo sus efectos en el campo educativo ya que la cobertura educativa ya no era un problema de primer orden y se adentró a los temas de calidad y de impulsar la reorientación y reestructuración del sistema educativo.

De estos hechos, la calidad hace énfasis en los procesos y no en los resultados, en el aprendizaje de los alumnos y no en la enseñanza, se promueve la combinación entre la teoría y la práctica, promueve la participación de los docentes en el diseño y en el desarrollo del currículum. El CNB está organizado por competencias, ejes y áreas, establece seis principios: a) Equidad b) Pertinencia c) Sostenibilidad d) Participación, e) Compromiso social f) Pluralismo; todo se basa en competencias con contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. También presenta indicadores de logros que se refiere a la utilización de conocimientos. El término competencias se enfoca desde distintos enfoques: el conductismo, funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo.

Según el CNB en sus distintos niveles y modalidades su enfoque es el constructivista, ya que se centra en la persona humana. Hace énfasis en la valoración de la identidad cultural, en la interculturalidad y en las estructuras organizativas para el intercambio social en los centros y ámbitos educativos, de manera que las interacciones entre los sujetos no solamente constituyen un ejercicio de democracia participativa, sino fortalecen la interculturalidad. (MINEDUC, CNB, 2008). El CNB define la competencia desde el enfoque constructivista como “la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos”. Se fundamenta en la interacción de tres elementos: el individuo, el área de conocimiento y el contexto. Ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones. La competencia es la habilidad para enfrentar con éxito demandas complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de los recursos psicosociales que incluyen conocimientos de contenido específico, habilidades cognitivas, y prácticas, componentes motivacionales, emocionales, éticos, volitivos (Rychen 2008, pág. 10) Por su parte, Vasco (2003:37) define las competencias como “Una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” .

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón S. , La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior, 2008).

Esto significa que de cada competencia se hace un análisis de estos aspectos para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, en los métodos y estrategias de evaluación. Competencia: (Salazar A. 2008) un triángulo equilátero muestra el equilibrio y la armonía de los componentes K-conocimientos; H-habilidad; y A-actitud. Así, una competencia es una red de K+H+A que permite la comprensión, transmisión y transformación de una tarea. (Tabón, Secuencia Didáctica. 2010) Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada. El saber ser (Actitud y valores) El saber conocer (Conceptos y teorías) El saber hacer (Habilidades procedimentales y técnicas)

(Delors, 1998) Explica también que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En consecuencia la competencia en los docentes juega un papel muy importante para el logro de la calidad educativa y todo implica una formación docente, una formación continua/desarrollo profesional y la carrera docente de la cual se complementa con las capacitaciones, diplomados, actualizaciones, profesionalización, talleres, cursos afines, círculos de calidad a efecto de perfeccionar su competencia docente para la formación de los nuevos ciudadanos.

Según Álvarez, Sara; Pérez, Arturo; y Suárez, Luisa (2008: 20) en el libro “HACIA UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS”; afirman que el desarrollo y trabajo en competencias desde la concepción constructivista y social del aprendizaje, el conocimiento no es resultado de una concepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto que tiene lugar en contextos sociales, lo que lleva a considerar en el aprendizaje una triple dimensión: **Dimensión constructivista:** Se trata de aspectos relacionados con la organización de sus componentes, situando al alumnado en condiciones para que contruya su conocimientos a partir de lo que sabe, estableciendo una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos aprendizajes. **Dimensión social:** Se trata de los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales con los demás alumnos y alumnas y con el profesorado y de las actividades de enseñanza que se realizan bajo el control del docente. **Dimensión interactiva:** Se trata de los aspectos relacionados con la organización del saber escolar, adaptando las situaciones de interacción con el medio físico y social, de acuerdo con las características del objeto de aprendizaje.

Dicho de otra manera, lo que determina el aprendizaje no son los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las que el alumno o alumna utiliza los saberes para resolver la tarea. A esta forma de entender las competencias, algunos autores como Roegiers (2004) lo denominan “Pedagogía de la interacción”, ya que se trata de transferir, articular y combinar los aprendizajes sobre el saber, saber hacer y saber ser a la solución de situaciones fundamentales complejas.

2.2. CALIDAD EDUCATIVA

Según el diccionario enciclopédico océano (1990:164) indica que calidad educativa: “Es el conjunto de propiedades y características de un producto o servicio, que le confiere su aptitud para satisfacer las necesidades expresas o implícitas. Es la satisfacción total del usuario; es prever bienes o servicios que consistentemente satisfacen o exceden las expectativas del usuario”.

La calidad está convirtiéndose rápidamente en un tema competitivo en nuestros días, sin embargo es un concepto fácil de visualizar pero difícil de definir y que puede llevar a equivocaciones. Según David Garvin (1994: 115) “La calidad educativa es sinónimo de excelencia innata...” Esta forma de pensamiento se interpreta como algo que no se puede definir con precisión ya que solamente la define la persona que ha tenido una experiencia, por ende le da una interpretación y la práctica con eficacia y eficiencia.

Según David Garvin (1994: 120) “Definir la calidad de la educación es tarea compleja”. Se interpreta la calidad desde aspectos como cobertura, adecuación de la planta física o dotación de recursos y materiales didácticos. De esta forma se afirma que una educación de calidad si cuenta con buenos niveles de cobertura, una adecuada infraestructura y los insumos básicos para los procesos educativos. Además requiere que haya un nivel de congruencia entre las demandas y necesidades de la sociedad.

Estos aspectos de cobertura, infraestructura y recursos son básicos en cualquier institución o sistema educativo; pero no son los únicos que deben tomarse en cuenta. La calidad educativa se define desde el punto de vista pedagógico, como procesos que la escuela desarrolla para construir el conocimiento, las formas de convivencia, participación de los alumnos, vinculación de la escuela con la familia y el entorno sociocultural. La calidad educativa puede ser: El factor clave para el mejoramiento tanto de la calidad de vida de las personas, como el desarrollo técnico, científico, social, cultural, y económico del país. La calidad educativa, se enmarca en el diseño de la Reforma Educativa, Ley de Educación Nacional y las políticas educativas de mediano y largo plazo.

La transformación curricular es fundamental, ya que tiene como propósito actualizar y renovar todos los componentes del currículo a partir de la situación actual para adecuar el currículo a nivel local, le corresponde al director la iniciativa en coordinación con la comunidad educativa.

2.3. COMPONENTES DEL CURRÍCULO

El nuevo currículo está centrado en el ser humano, organizado en competencias, ejes y áreas para el desarrollo de los aprendizajes. Según el Currículo, (MINEDUC, CNB diversificado, 2013) en el modelo de currículo que nos ocupa, define la competencia como “la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos”. Se fundamenta en la interacción de tres elementos contribuyentes: el individuo, el área de conocimiento y el contexto. En el currículo se establecen competencias para cada uno de los niveles de la estructura del sistema educativo, Además, para cada una de las competencias de grado se incluyen los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) y los indicadores de logro respectivos.

- **Competencias marco:** Constituyen los grandes propósitos de la educación y las metas a lograr en la formación de los guatemaltecos. Reflejan los aprendizajes de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) ligados a realizaciones o desempeños que los estudiantes deben manifestar y utilizar de manera pertinente y flexible en situaciones nuevas y desconocidas, al egresar del Nivel Medio. En su estructura se toman en cuenta tanto los saberes socioculturales de los pueblos del país como los saberes universales.
- **Competencias de eje:** Señalan los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados a realizaciones y desempeños que articulan el currículo con los grandes problemas, expectativas y necesidades sociales; integrando, de esta manera, las actividades escolares con las diversas dimensiones de la vida cotidiana. Contribuyen a definir la pertinencia de los aprendizajes.
- **Competencias de área y subárea:** Comprenden las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que los estudiantes deben lograr en las distintas áreas de las ciencias, las artes y la tecnología al finalizar el nivel.

Enfocan el desarrollo de aprendizajes que se basan en contenidos de tipo declarativo, actitudinal y procedimental, estableciendo una relación entre lo cognitivo y lo sociocultural.

- **Competencias de grado o etapa:** Se enfocan en el “Saber hacer”, derivado de un aprendizaje significativo. Los contenidos conforman el conjunto de saberes científicos, tecnológicos y culturales, que se constituyen en medios que promueven el desarrollo integral de los estudiantes y se organizan en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos declarativos se refieren al “saber qué” y hacen referencia a hechos, datos y conceptos. Los procedimentales se refieren al “saber cómo” y al “saber hacer”; los actitudinales al “saber ser” y se centran en valores y actitudes.

2.4. CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Desde el siglo XIX, el Pedagogo Herbart; en relación a la didáctica implementó “PASOS” para marcar un orden en un determinado tema o sea, una organización, llamándole introducción a la enseñanza. En el siglo XX surge el Pedagogo Matemático Piaget, quien estudió los pasos del niño y gracias a esto se comienza a considerar a los niños como seres pequeños que piensan diferente por lo cual aprenden diferente. A este siglo se le llamó SIGLO DEL NIÑO, pasando a ser la didáctica, psicología del niño. “Al escribir su didáctica Magna, Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas” (Mora, 2002:30). El objeto de estudio de la didáctica es: la enseñanza-aprendizaje, por ella es posible ordenar las disciplinas en pro de la educación, sistematizar los saberes para reconocer lo enseñable, distribuir los contenidos por áreas, subdividir las escuelas por edades, en un ordenamiento que regule lo que le corresponde hacer al educador, al educando y que integre a todos en todo, en la formación educativa, capaz de moldear a todo ser humano, hasta lograr imprimir la imagen divina, por haber sido formado en lo correcto y necesario para la vida eterna.

El moldear y fijar los conocimientos en el pensamiento es un papel importante del entendimiento y por esta razón es determinante la labor del preceptor como encargado en este proceso causal directo de los futuros hombres. Como objetivos de nuestra vida; afirma Comenio que la sabiduría divina plantó éstas en el hombre como fundamentos eternos. “El nombre de erudición comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas; como el de las buenas costumbres, no solo la externa urbanidad, sino la ordenada disposición interna y externa de nuestras pasiones; y con el de religión se entiende aquella interna veneración por la cual el alma del hombre se enlaza y une al Ser Supremo”.

Afirma además que el hombre nace con aptitud para adquirir el conocimiento de las cosas, ya que es imagen de Dios y como tal debe reproducir fielmente los rasgos del modelo; si Dios es omnisciente, esta cualidad debe aparecer en el hombre, y en tal caso es el entendimiento el que reproduce las imágenes de todas las cosas a la manera de un espejo.

2.5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORMAR COMPETENCIAS

Estas se diseñan e implementan teniendo en cuenta los criterios de desempeño, los saberes esenciales, las evidencias requeridas y el rango de aplicación. En seguida las estrategias docentes más importantes en la *formación basada en competencias*, en el marco de la metodología del aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 1999; Cooper, 1990; Kiewra, 1991) y los procesos implicados en el desempeño idóneo.

a) Estrategias docentes de sensibilización: Consiste en orientar a los estudiantes para que tengan una educación adecuada, disposición a la construcción, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando valores, actitudes y normas, así como un estado motivacional apropiado a la tarea. Aquí se encuentran las siguientes estrategias: Relatos de experiencias: Es la descripción por parte del docente de situaciones reales donde las emociones, motivacionales, actitudes y valores han jugado un papel central en el aprendizaje.

Visualización: Consiste en un procedimiento mediante el cual el docente orienta a los estudiantes para que se imaginen alcanzando sus metas (Personales, familiares, sociales y laborales) mediante el desarrollo de las competencias.

Contextualización de la realidad: Es mostrarle a los estudiantes los beneficios concretos de poseer la competencia, teniendo en cuenta las necesidades vitales relacionadas con el proyecto ético de vida, los requerimientos laborales y las demandas sociales.

Estrategias docentes para favorecer la atención: El papel del docente es poner en atención estrategias pedagógicas para que los estudiantes canalicen su atención y concentración según los objetivos pedagógicos. Ejemplo: Preguntas intercaladas (Rickards, 1980) que son preguntas que se insertan en determinadas partes de una exposición o de un texto con el fin de atraer la atención y facilitar el aprendizaje; Ilustraciones (Díaz y Hernández, 199), son recursos que ilustran ideas (fotografías, esquemas, gráficas e imágenes).

b) Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información: La adquisición significativa de los saberes en la memoria a largo plazo requiere que el docente (1) promueva la activación de los aprendizajes previos de los estudiantes, (2) reconozca y ayude a los estudiantes a reconocer el valor de dichos aprendizajes previos, (3) Presente la nueva información de manera coherente, sistemática y lógica, buscando que su estructura facilite la comprensión a través de conexiones entre los temas (Mayer, 1984) y (4) construya enlaces entre los saberes que ya poseen los estudiantes y los nuevos saberes (Mayer, 1984) Entre estas estrategias se describen algunas que apoyan esta labor: Objetivos (Díaz y Hernández 1999); Organizadores previos (Ausubel 1976); Mapas mentales (Buzan 1996); Cartografía conceptual (Tobón y Fernández, 2003). Ejemplo: Los objetivos, indican los componentes de las competencias por formas, las actividades por llevar a cabo y los procedimientos de valoración; Organizadores previos: es información de tipo introductoria que se brinda con el fin de ofrecer un contexto general e incluyente de los nuevos aprendizajes, se caracterizan por ser generales.

Mapas mentales: Es un procedimiento textual y gráfico que articula aspectos verbales (palabras e ideas claves) con aspectos no verbales (imágenes, logos y símbolos) y aspectos espaciales (ramas, sub-ramas, líneas, relieves y figuras geométricas) con el fin de facilitar la adquisición de la información. **Cartografía conceptual** (Ver pág. 229 Tobón).

c) Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información

Consiste en procedimientos planeados y sistemáticos que el docente ejecuta con el fin de que los estudiantes asuman la formación de los componentes de la competencia con un sentido personal, desde el marco de su proyecto ético de vida, con actitud crítica y proactiva, entre estas: Articulación al proyecto ético de vida; facilitación de la iniciativa y la crítica.

d) Estrategias docentes para favorecer la recuperación de la información

Además de una adecuada adquisición de la información, se requiere recuperar ésta de forma oportuna y eficiente. No se trata solo de recordar conocimientos específicos, sino también instrumentos (afectivo-motivacionales, ocupacionales y cognitivos) y estrategias, con el fin de ponerlos en acción. Mediante diversos procedimientos se puede ayudar a los estudiantes a realizar esta tarea. En lo general, los más útiles son todos los que tienen que ver con masas y asociaciones de ideas. Entre estas: Redes semánticas (Dansereau, 1985) que son recursos gráficos en los que se establecen formas de relación entre conceptos. Se diferencian de los mapas conceptuales en el hecho de que la información no se organiza por niveles jerárquicos. Otra diferencia es que el vínculo entre conceptos se da mediante tres procesos básicos: relación de jerarquía, de encadenamiento y de racimo, lluvia de ideas; Con respecto a un determinado asunto o problema, el docente busca que los estudiantes aporten ideas para entenderlos sin considerar si son viables, buenas o pertinentes. Se anotan todos los aportes. No se permiten críticas; luego, se organizan todos los aportes y se evalúan, por último se sacan conclusiones.

e) Estrategias docentes para favorecer la cooperación

Desde el enfoque sociocultural se muestra cómo los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de otros) y luego en un segundo plano interpsicológico, cuando se interioriza el saber (plano individual), gracias al apoyo de personas expertas (Vigotsky, 1979). En este ámbito hay un concepto de especial relevancia que se denomina zona de desarrollo próximo, el cual consiste en el aprendizaje que puede obtener una persona con el apoyo de otras.

Las estrategias docentes en este proceso están dirigidas a favorecer el aprendizaje cooperativo buscando las siguientes metas: (1) confianza entre los estudiantes, (2) comunicación directa y sin ambigüedades, (3) respeto mutuo y tolerancia, (4) valoración mutua del trabajo y de los logros en la construcción de la competencia, (5) complementariedad entre las competencias de los diferentes integrantes, (6) amistad y buen trato, y (7) liderazgo compartido entre los estudiantes.

Ejemplo: *Aprendizaje en equipo*: busca generar el aprendizaje mediante la interacción grupal: (1) selección de actividad o problema; (2) organización de los estudiantes en pequeños grupos de acuerdo con la tarea y planeación del trabajo por realizar; (3) ejecución de las acciones; (4) supervisión del trabajo de cada uno de los grupos y ofrecimiento de asesoría puntual. *Investigación en equipo*: consiste en la formación de competencias mediante actividades investigativas realizadas en equipo (de 3 a 6 personas). Los pasos generales son: selección de un problema por parte del grupo, constitución del marco conceptual para entender el problema, planeación de actividades para resolverlo; definición de metas, ejecución de las actividades de manera coordinada y con monitoreo docente, sistematización de resultados, presentación de informe final y valoración de los resultados.

f) Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información

Son procedimientos pedagógicos y didácticos dirigidos a facilitar en los estudiantes la transferencia de los componentes de una competencia de una situación a otra con el fin de generalizar el aprendizaje.

Ejemplo: *Pasantías Formativas* (Tobón, 2001) Consiste en visitar empresas, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, entidades oficiales y diferentes espacios comunitarios con el fin de comprender los entornos reales en los cuales las personas emplean las competencias que un determinado curso pretende formar. Esta estrategia permite a los estudiantes comprender las demandas sociales y problemas que son necesarios afrontar en un determinado quehacer. *Práctica empresarial o social*; consiste en aplicar competencias en situaciones reales y variadas para que ésta se generalice. Esto puede ser en una empresa u organización social.

g) Estrategias docentes para favorecer la actuación

De nada sirve la formación basada en competencias si no los ponen en acción. Para favorecer la actuación, el docente requiere poner en escena estrategias tales como el análisis y la resolución de problemas (Restrepo, 2000b), la simulación de actividades profesionales y el estudio de casos. Ejemplos: *Simulación de actividades profesionales*: Consisten en realizar dentro del aula actividades similares que las que se realizan en el entorno profesional, con el fin de formar las competencias propuestas en el plan curricular. La simulación de actividades se lleva a cabo al comienzo de la formación de competencias o cuando por diversos motivos no es posible asistir a los entornos reales. *Estudios de casos*: Consiste en el análisis de una situación problemática real o hipotética, con el fin de determinar las causas y efectos, realizar un diagnóstico claro y plantear posibles soluciones. Aprendizaje Basado en Problemas (Restrepo, 2000b) Consiste en analizar y resolver problemas reales mediante el trabajo en equipo, relacionados con los contenidos del curso.

2.6. COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DEL DOCENTE

La afiliación del aprendizaje implica:

- a. Acordar con los estudiantes la formación de sus competencias teniendo en cuenta las expectativas y requerimientos socios ambientales y laborales.

- b. Centrar el aprendizaje en los estudiantes y no en la enseñanza ni en el profesor.
- c. Establecer las estrategias didácticas con la participación de los mismos estudiantes.
- d. Orientar a los estudiantes para que se auto motiven y tomen conciencia de su plan de vida y autorrealización.
- e. Asignar actividades con sentido para los estudiantes; guiar en la consecución de recursos para realizar las actividades sugeridas.
- f. Orientar a los estudiantes para que construyan las estrategias en cada uno de los saberes de las competencias.

Las siguientes tablas presentan ejemplos de competencias básicas, obligatorias, opcionales y adicionales que debe poseer un docente, acorde con el trabajo realizado en Colombia en la Mesa del Sector Educativo dirigido por el Ministerio de Educación Nacional y coordinada técnicamente por el SENA.

Cuadro No. 2

Competencias básicas	
Unidades de competencias	Elementos de competencias
Trabajar en equipo con base en la filosofía y en las estrategia definida por la institución	-Conformar equipos de trabajo teniendo en cuenta la estrategia de la organización y el alcance del proyecto asignado. -Negociar conflictos de manera pacífica.
Comunicar textos según las necesidades y los requerimientos del proyecto de trabajo	-Interpretar textos atendiendo a sus intenciones comunicativas, a sus estructuras y a sus relaciones. -Argumentar las propuestas con consistencia, adecuacion y creatividad. -Producir textos con sentido, coherencia y cohesión requeridos.
Formular alternativas de solución a los problemas planteados en el marco de la estrategia trazada por la organización.	-Formular problemas con base en los intereses, valores y motivaciones de los actores involucrados. -Plantear alternativas de solución para los problemas con base en las necesidades y las expectativas de los afectados y en las estrategias de la organización. -Procesar la información con base en los requerimientos de los proyectos formulados y en la estrategia de la organización.
Liderar procesos de mejoramiento continuo en la vida personal y en el trabajo.	-Cultivar hábitos de efectividad con base en una vision de la personalidad integrada e integral. -Articularse a los procesos de mejoramiento continuo, con base en la política trazada por la organización.

Fuente: SENA (2003b).

Cuadro No. 3

Competencias obligatorias	
Unidades de competencia	Elementos de competencia
Evaluar los aprendizajes de los estudiantes respecto a las competencias o logros establecidos	Elaborar los instrumentos con base en las evidencias de aprendizaje o indicadores de logro requeridos.
Planificar los procesos educativos de acuerdo con los parámetros institucionales.	-Organizar las estrategias de enseñanza aprendizaje-evaluación según los resultados de aprendizaje planteados. -Diseñar ambientes de aprendizaje con base en los resultados propuestos y en las características y requerimientos de los estudiantes.
Orientar los procesos de enseñanza aprendizaje-evaluación con base en los planes concertados.	-Asesorar a los estudiantes según las necesidades de aprendizaje y de evaluación detectadas. -Efectuar procesos de inducción en correspondencia con los criterios de la institución educativa. -Mejorar los procesos de formación a partir de los aciertos y de las dificultades detectadas en su ejecución y evaluación.

Fuente: SENA (2003b).

Cuadro No. 4

Competencias adicionales	
Unidades de competencia	Elementos de competencia
Formular proyectos de investigación con base en problemáticas sociales, culturales o productivas.	-Establecer problemas de investigación teniendo en cuenta la situación y el contexto de los sujetos y de los objetos involucrados. -Plantear alternativas de solución a los problemas con base en su viabilidad técnica, social y cultural. -Determinar el modelo de gestión del proyecto de investigación con base en protocolos nacionales e internacionales. -Procesar y sistematizar la información de acuerdo con el diseño metodológico establecido. -Validar y socializar los resultados del proyecto según el impacto, el alcance y los beneficios definidos.
Coordinar las actividades de acuerdo con los planes, los programas y los proyectos establecidos.	-Programar las actividades, los recursos y el talento humano requerido con base en los planes operativos y en las prioridades establecidas. -Asesorar al personal a cargo en el desarrollo de las actividades programadas. -Suministrar información a las instancias correspondientes de manera oportuna y de acuerdo con los requerimientos.

Fuente: SENA (2003b).

Cuadro No. 5

Competencias opcionales	
Unidades de competencia	Elementos de competencia
Estructurar los programas de formación con base en las competencias establecidas y en la política educativa institucional.	<ul style="list-style-type: none"> -Planear la estructura curricular con base en la lógica del área objeto de formación, en las necesidades de la población y en la política educativa institucional. -Organizar los planes de estudios con base en un enfoque de construcción del conocimiento y de diálogo de saberes
Producir los materiales educativos requeridos para el desarrollo de los procesos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar y prescribir el material educativo con base en los requerimientos de la población objeto y la estructura de los planes de formación. -Elaborar guiones de acuerdo con las características de medio y los requerimientos de la población. -Diseñar gráficamente el material educativo de acuerdo con el guion y el formato seleccionado. -Seleccionar y desarrollara los requerimientos de hardware y software del material educativo, con base en los requerimientos de la población y la intención comunicativa. -Asesorar técnica y pedagógicamente la elaboración de material educativo de acuerdo con los guiones establecidos. -Elaborar y desarrollar propuesta comunicativa con base en la intencionalidad del material educativo y los requerimientos de aprendizaje.
Brindar servicios de extensión con base en los requerimientos de las empresas y de las organizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar diagnósticos y estudios con base en los términos de referencia propuestos por organizaciones sociales y empresariales. -Aportar soluciones a los problemas planteados por las organizaciones sociales, empresariales y comunitarias. -Organizar los procesos de difusión de la información científica y tecnológica de acuerdo con los requerimientos de las organizaciones sociales y empresariales.
Evaluar las competencias con base en los procedimientos institucionales y en la normatividad vigente.	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar instrumentos de evaluación necesarios para la recolección y registro de evidencias. -Juzgar las evidencias, frente a las competencias o logros establecidos. -Trazar planes de mejoramiento a partir de los resultados obtenidos.

Fuente: SENA (2003b).

a. Cinco ejes en la formación de competencias

La formación de competencias no solo es responsabilidad de las instituciones educativas, sino también de la sociedad, del sector laboral-empresarial, de la familia y de la persona humana. Ejes necesarios para formar personas idóneas:

a. *Responsabilidad de las instituciones educativas:* consiste en implementar procesos pedagógicos y didácticos de calidad, con recursos suficientes, autovaloración continua basada en estándares de calidad y talento humano capacitado para tal propósito (directivos y docentes).

b. *Responsabilidad social:* Es la promoción de una cultura de formación del talento humano con idoneidad, fortaleciendo los valores de solidaridad y cooperación, incidiendo en los medios de comunicación y aportando los recursos económicos necesarios en este propósito.

c. *Responsabilidad del sector laboral-empresarial-económico:* consiste en participar activamente en la formación de competencias mediante su integración con el sistema educativo y social.

d. *Responsabilidad de la familia:* consiste en formar a sus miembros en valores de convivencia y respeto, así como en habilidades básicas del pensamiento (Tobón y Fernández, 2004).

e. *Responsabilidad personal:* Es la formación de las propias competencias desde la autogestión del *proyecto ético de vida*.

¿Por qué los docentes deben aplicar el enfoque por competencias en las aulas? Tomando en cuenta que la formación basada en competencias es algo nuevo en nuestro país, se detallan a continuación algunos argumentos: El enfoque de las competencias contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar-investigativo.

Pueden desarrollarse mediante estudios sistemáticos tales como el análisis funcional, el estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, otros, teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible y las necesidades vitales de las personas. Gestión de calidad. El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Evaluar de manera continua el talento humano docente para potenciar su idoneidad, revisar las estrategias didácticas y de evaluación para garantizar su continua pertinencia, etc. (Tabón, García-Fraile, Rial y Carretero, 2006).

La enseñanza basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, que se muestran en los siguientes hechos: a) contribuciones conceptuales y metodológicas a las competencias por parte de investigadores de diferentes países desde la década de los setentas (véase por ejemplo, Chomsky, 1970; McClellan, 1973; Spencer y Spencer, 1993; Woodruffe, 1993); el concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales como la UNESCO, OEI, OIT, el CINTERFOR, etc.; 3) la formación por competencias se ha propuesto como una política clave para la educación superior desde el Congreso Mundial de Educación Superior; 4) los procesos educativos de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias, tal como está sucediendo en Colombia, México, Chile y Argentina. 5) actualmente hay en marcha diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias, tales como el Proyecto Tuning de la Unión Europea (González y Wagenaar, 2003), el proyecto Alfa, Tuning Latinoamérica y el Proyecto 6 x 4 en Latinoamérica. El enfoque de competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, Así mismo, las competencias facilitan la movilidad entre instituciones de un mismo país, y entre los diversos ciclos de la educación por cuanto representan acuerdos mínimos de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003).

2.7. FORMACIÓN CONTINUA

Actualización docente: La formación humana es una característica del desarrollo social de todos los hombres y mujeres, sea cual sea su nivel de escolaridad, su lugar de residencia y no importa para ello su condición económica; por eso, la formación docentes es un proceso de actualización que permite el desarrollo personal y profesional ajustándose cada vez a los cambios que exige la sociedad según sean los avances de la ciencia y la tecnología para saber enfrentar la realidad de la práctica docente en el aula, en la escuela y en los distintos espacios de aprendizaje que hace del ser un miembro activo y útil para la sociedad. En el campo de la ciencia ha impactado mucho a la sociedad actual hasta tal punto que los más recientes se están desarrollando en un mundo tecnológico que muchos maestros desconocen, pero que se hace necesario entender y ayudar.

Profesionalización docente: Es darle al formador en servicio el nivel de formación superior que le permite cumplir con las expectativas de la formación inicial superior que se establece para la carrera docente, incluye el desarrollo de competencias que le permitan planificar, facilitar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el aula, además de permitirle afrontar los constantes cambios de una sociedad globalizada, la diversidad de la población, los nuevos conocimientos, las interacciones sociales, los cambios en la tecnología, la diversidad cultural y lingüística, entre otros.

Capacitación docente: Es el perfeccionamiento de habilidades, capacidades y destrezas que el formador requiere para regular su desarrollo profesional según los niveles y modalidades de aplicación. Para las grandes mayorías, no solo la vida y las condiciones materiales tienen que cambiar; la educación también está obligada a transformarse. Es necesario recordar que la primera forma de formarnos es aquella que nace de nosotros, el de estar convencidos de que solo formándonos nos llevará a una vida solidaria y cumplir con nuestra misión para la cual fuimos creados, la de construir una sociedad dispuesta a dar lo mejor de sí, privilegiar el desarrollo de los conocimientos, los valores y las prácticas para la construcción de una nación plural.

No, no hay que olvidar que el sistema debe influir profundamente en la sociedad y su primera tarea sobre la obligación del estado es promover la dignificación, promoción y superación efectiva del docente (Art. 33 Decreto 12.-91 Ley de Educación Nacional), buscar la formación integral de la persona para que pueda desplegar todas sus habilidades y capacidades físicas, emocionales, intelectuales de relación y de trascendencia.

Funciones de los docentes en el ejercicio de su profesión

Al plantearnos frente al tema de las competencias profesionales docentes, pensamos que es necesario fijar nuestra mirada en las principales funciones que están llamados a desempeñar los profesores, porque éstas nos permitirán realizar un acercamiento a las competencias que actualmente se requieren a quienes se desempeñan en los centros de enseñanza. Sarramona (2005: 190-192) plantea que las funciones docentes se pueden dividir en cuatro grandes grupos: las didácticas; las tutoriales; las de vinculación con el medio social; las de formación e innovación.

Funciones didáctica: En sintonía con el enfoque de esta investigación, es preciso reconocer que para que el profesor pueda desarrollar las actividades didácticas requiere no sólo la comprensión de la disciplina que enseña, sino además desarrollar un conocimiento didáctico de la misma. Shulman (1989) plantea que lo más propio de la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido, porque incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable. En este mismo sentido, Putman y Borko (2000: 232-234), citado a Grossman, proponen cuatro categorías para explicar el alcance del conocimiento didáctico del contenido: Concepción global de la docencia que tiene el profesor - conocimiento y creencias - sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los estudiantes aprendan. Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para enseñar temas concretos, incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas... que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los estudiantes, conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y la forma en que los estudiantes aprenden habitualmente.

Esto implica estar familiarizado con el abanico de libros de texto y otros recursos de docencia disponibles para enseñar los diversos temas. La función didáctica se desarrolla a través de un proceso que comporta, al menos: la planificación curricular, aplicación o puesta en el marco del aula y la evaluación.

2.8. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

(1997: 158) afirma que planificar es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones. Es decir, quien planifica desde por adelantado cuestiones tales como: ¿Qué se hará? ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará? Por su parte, Zabalza (2003), sostiene que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente.

Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esas competencias por parte de los docentes: Concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para facilitar el acceso a los contenidos, que tienen por finalidad facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Para analizar este proceso nos valemos de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué hace el profesor cuando se planifica? En términos generales trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Este proceso incluye los siguientes componentes: un fin o meta a alcanzar, un conjunto de conocimientos o experiencias sobre el fenómeno a programar y sobre la propia actividad de planificación; una estrategia de procedimiento en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación.
- ¿Cómo planifican los profesores? Shavelson y Stem (1981) sostienen que los docentes realizan sus tareas adoptando decisiones en base a sus características cognitivas y actitudinales, además de considerar la información de que disponen y las conjeturas que realizaban en torno a los alumnos, a las tareas y al ambiente de la organización educativa en que se desempeñan profesionalmente.

- ¿Qué se planifica? La estructura clásica consigna: objetivos, contenidos, metodologías y evaluación. Actualmente se suelen incluir aspectos tales como: la contextualización del proyecto; las estrategias de apoyo a los alumnos; la incorporación de fases de recuperación; dispositivos de evaluación.

2.9 COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL FORMADOR

La competencia permite resolver situaciones profesionales y sociales que están relacionadas con tareas, problemas o actividades. Ser competente requiere, por un lado, de muchos conocimientos y saberes, teóricos y prácticos, y por otro, de mucha imaginación y creatividad para poder aplicarla. Un proceso de formación de formadores puede enfocarse, desde el eje de las competencias pero también del de las capacidades pedagógicas, didácticas, lingüísticas, académica; competencias laborales, profesionales, docentes y educativas. Ser competente en el campo del conocimiento y la ciencia para la sociedad, no basta con saber las reglas, las normas o las disciplinas, o conocer de pedagogía, de didáctica, de matemática psicología o demás ciencias. La ciencia y la tecnología han avanzado y seguirá avanzando a grandes pasos y los formadores de este siglo XXI requieren no solo de la teoría sino de la aplicación de esos conocimientos y saberes en distintas circunstancias. Los conocimientos necesarios para poder resolver problemas, son una mezcla de aspectos tecnológicos previos y experiencias que se consigue con la práctica en los lugares de trabajo, en la convivencia social, la actuación inmediata a partir de una serie de experiencias y habilidades desarrolladas; los conocimientos y saberes practicadas, debe ser un hábito, una disciplina en la cotidianidad de la vida. Gillette señala: “una competencia se define como un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos organizados en esquemas operatorios que permiten en el interior de una familia de situaciones la identificación de una tarea problema y su resolución por medio de una acción eficaz”. Es decir que, el conocimiento y saberes son transversales a la práctica, a cualquier actividad, que juntos constituyen un entrenamiento que sostiene la actuación y permite dar respuesta a situaciones de la vida real, el cual se fundamenta en los cuatro pilares de la educación (Jacques Delors 47:1998).

Aprender a conocer: o aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer: Es lo que denominamos competencia que permite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

Aprender a ser: corresponde a la capacidad de mejorar la propia personalidad y dispuesto al incremento de su capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Aprender a convivir juntos: Constituye a la capacidad en desarrollar la capacidad de comprender a sus semejantes, realizar proyectos comunes y resolver conflictos respetando y practicando los valores.

2.10 COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Las competencias: ¿Una nueva moda pedagógica?

Las competencias entraron a la educación por influencia -en gran medida- de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa (Gómez, 2001; Bustamante, 2002; Subiría, 2002; Marín, 2002). Es por ello que, a pesar de la opción de Torrado (2000, pág. 38) en el sentido de que el “tema de las competencias no corresponde a una nueva moda pedagógica y que, por el contrario, la idea ronda a la educación ... desde hace varios años trayendo vientos de cambio”, la realidad es que en la actualidad las competencias si están siendo asumidas como una moda, donde lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad, es esencial que cada docente asuma una perspectiva reflexiva sobre las competencias, considerando el proceso histórico que ha tenido este concepto, dado por la confluencia de aportes de múltiples escenarios (filosofía, griega, filosofía moderna, sociología, lingüística, psicología cognitiva, psicología laboral, educación técnica y educación formal).

El que las competencias sigan siendo una moda o dejen de serlo para convertirse en un enfoque riguroso en el campo pedagógico, dependerá del grado de apropiación crítica de esta perspectiva por parte de los administradores educativos, docentes, universidades, investigadores y comunidad educativa. (Tobón, 2005: 57).

La dimensión pedagógica del enfoque de competencias es el conjunto de decisiones articuladas a un modelo educativo basado en competencias básicas y que dotan de contexto y contenido a sus implicaciones pedagógicas: organizativas, curriculares y didácticas. En nuestro caso, la propuesta que se presenta mantiene un claro lineamiento con Pérez Gómez (2007), sin olvidar las observaciones de Gimeno Sacristán (2008). Una de las principales implicaciones del enfoque de competencias es que: “el aprendizaje de las competencias exige espacios contruidos en torno a contextos significativos más próximos a la vida cotidiana del alumnado” (Guarro, 2008, p. 37). Aunque la tarea es compleja y no exenta de ciertos riesgos, el enfoque de competencias se traduce en la práctica docente diaria en que el propósito de la enseñanza sea (Moya Otero, 2008).

- a) Que el alumno aprenda a pensar, sea creativo, crítico y reflexivo; esto implica que en las clases se incluya el diálogo y la reflexión del docente como referente principal para el alumno.
- b) Que el alumno relacione los aprendizajes de un área/ámbito/materia y los transfiera a otras y situaciones de su vida cotidiana.
- c) Que sepan convivir ante opiniones diferentes, por lo que el docente tampoco puede restringir opiniones, sólo reconducir los diálogos.
- d) Se fomentará la autonomía del alumno pero proporcionando las herramientas necesarias para serlo.

Las implicaciones antes enunciadas de tipo didáctico y organizativo no sólo implican un cambio curricular sino un cambio en la forma de entender y elaborar el proyecto educativo, las programaciones y unidades didácticas docentes.

Implicaciones metodológicas

La metodología integra las decisiones orientadas a organizar el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en las aulas. Establece, por tanto, la forma en la que vamos a establecer las relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y los contenidos que vamos a enseñar. Las competencias básicas y su programación se configuran como el elemento organizador de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación. Esto determina los principios pedagógicos bajo los que se desarrolla la educación en el contexto europeo, y por tanto, desde el discurso de competencias básicas: Al respecto, el autor (Arboleda, 2011) sustenta los enunciados de competencias pedagógicas y la de comprensiones pedagógicas: ¿Qué son competencias pedagógicas? “la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo”. No obstante el carácter de la competencia lo define la naturaleza del entorno en el que el mediador realice su intervención, hay unos mínimos que todo docente debería poseer para asumir su tarea en el complejo entorno de los aprendizajes y las comprensiones que deben construir los estudiantes. Análogamente, si el enfoque institucional es constructivista o por proyectos de vida, entre otras posibilidades, debe ser competente para interactuar bajo estas premisas. ¿Cuáles son las competencias pedagógicas mínimas que deben desarrollar los docentes?

La acción pedagógica demanda del profesor conocer la naturaleza de estos, del aprendizaje y apropiarse de los conceptos básicos y actualizados de las disciplinas desde las cuales intervienen. Igualmente, de los insumos metodológicos para la mediación didáctica, tanto como del discurso sobre la enseñanza, que, de acuerdo con Hopkins (2008), permanece habitualmente en un nivel restringido. Escribir artículos y otros tipos de texto: La capacidad de aplicar conocimientos disciplinares, relacionados a las políticas educativas, al desarrollo de las ciencias cognitivas y de la educación, deben ser metas formuladas por los docentes y organismos educativos encargados de generar oportunidades y capacidades para alcanzar la calidad educativa.

¿Son los docentes verdaderos educadores? Un educador se preocupa por la apropiación de los conocimientos mínimos que requiere la tarea pedagógica; está en permanente actualización, así mismo, crea diversos usos y aplicación de los conocimientos y saberes en contextos flexibles, incluida su propia vida, en los marcos metodológicos, didáctico, curricular, evaluativo, metacognitivo y discursivo, y se empodera de tal forma de su acción que produce valores agregados a su vida, los cuales saltan a la vista, entre otros: permanente disposición, vitalidad, reconocimiento, autoestima, múltiples alegrías para sí mismo y para el otro. Convertir su práctica en praxis pedagógica (Vasco, 2011) es una de las actitudes relevantes del profesor que educa. El pensamiento crítico actuante de su propia acción frente a los propósitos y despropósitos de la formación, es quizás el rasgo característico por excelencia de la competencia --mejor, de la comprensión--pedagógica que debe formar un docente, la cual incluye una valoración crítica y permanente frente a su tarea de mediación didáctica.

Autonomía del concepto competencia pedagógica: El concepto *competencia pedagógica* comporta una autonomía poderosa frente al de *competencia*, que predomina actualmente, y respecto al *enfoque de competencias* que, así mismo, se ha impuesto en los sistemas, diseños y desarrollos educativos del mundo de hoy, encontrándose más cerca de enfoques diferentes a este tales como la *pedagogía por proyectos de vida* que promueve la formación integral de sujetos que puedan actuar y vivir con dignidad, con valores éticos y actitud estética, lo cual precisa que sean capaces de aplicar el conocimiento en diversos contextos pero con sentido social y humano. De este modo, las instituciones sociales, ahí la escuela, la familia, las iglesias, otras, han de procurar que los desempeños cognitivos, operativos y actitudinales de los sujetos educables confluyan en proyectos edificadores, representan entes que asumen genuinamente el sentido de *formar* como ejercer una acción edificadora sobre el individuo, quien, si bien es cierto se somete a tal acción, no puede constituir una materia o recipiente de fuerzas que trasciendan la finalidad última del acto de educar.

El enfoque por competencias es un constructo que garantiza la consolidación del mundo que vivimos; el de pedagogía por proyectos de vida es un enfoque para aprender a vivir de manera más humana, para desempeñarse, aún en el mundo del mercado, de la sociedad global del conocimiento, con actitud edificadora, inclusive con eficiencia y eficacia pero sin la misión de perpetuar la rentabilidad que genera inequidades, sino, por el contrario, de formar personas que aportan en la construcción de mundos que aseguren el desarrollo de seres idóneos, solidarios, éticos, críticos, creativos, autónomos, proactivos, dignos.

De la competencia a la comprensión pedagógica: No basta ser competente pedagógicamente, es necesario comprender la acción relacionada con el acto de educar. La comprensión pedagógica va más allá de la competencia, en particular va más allá de la reflexión, característica de esta última. En esta perspectiva, quien comprende no sólo sabe y predica, sino que aplica, vivencia, obra y hace en correspondencia con lo que sabe, dice y piensa, previo ejercicio de indagación y reflexión. Un profesor competente debe evaluar, de manera permanente y con actitud correctiva, sus desempeños de frente a la tarea que le imponen la institución, el estado y la sociedad.

En el proceso de evaluación es fundamental determinar los desempeños en referencia, reconociendo y valorando propositivamente las fallas y éxitos. Pero realmente comprende el acto pedagógico y la tarea educativa quien la asume visceralmente, tal como lo hace el verdadero educador. De acuerdo con Badiou (2007), “quien realice un punto real de libertad”, quien incline experiencias para romper costumbres, paradigmas y pensamientos unitarios y excluyentes, enfrentar procesos de manipulación, de homogeneización, maneras controladas de percibir, obrar, actuar, sentir y pensar. El pensamiento es edificador. La comprensión pedagógica se vuelve, así, un reto que pocos alcanzan. La comprensión pedagógica se alcanza cuando el educador logra en sí mismo y en sus estudiantes la construcción de significados y de sentidos.

Estos últimos se configuran particularmente cuando el docente es capaz de reflexionar sobre sus desempeños, de afinarlos para que sus conocimientos, capacidades, disposiciones y actitudes incidan en el mejoramiento cognitivo, operativo, afectivo y pluridimensional del individuo. Si el docente logra que el estudiante utilice el conocimiento para fortalecer sus proyectos de vida personal, social, cultural, ecológico, ético, entre otros, habrá logrado niveles de complejidad comprensiva. Quien educa por proyectos de vida no sólo fortalece sus competencias pedagógicas, sino también su capacidad de comprensión pedagógica y de construir y fortalecer su propio proyecto de vida. Según la caracterización que hemos conferido a este actor social, es el educador quien promueve por excelencia el desarrollo de la **comprensión**, para que los sujetos educables se apropien afectiva, cognitiva y críticamente del conocimiento, y lo usen de manera edificadora en diversos contextos incluido el de la vida.

Según los contenidos de la enseñanza refiere F. Savater, (2011) que el aprendizaje se da a través de la comunicación con los semejantes y de la transmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y recuerdos es proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana. “Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo. (Savater F. , 2001). Según opinión de Juan Delval, “Una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás, cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que solo posee una formación específica”. En la sociología actual remacha este punto de vista Juan Carlos Tedesco: “La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar de forma sistémica y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concretar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que se pueden ejercer en la vida política, cultural y en la actividad en general. Por ejemplo Olivier Reboul, en su Filosofía de la educación, sostiene que “educar” no es fabricar adultos según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1. CONTEXTO DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

La escuela funciona en jornada vespertina y por situaciones confidentes se asignó código a cada docente que en seguida se detallan.

Cuadro No. 6

INSTRUMENTOS APLICADO A DOCENTES EN SERVICIO								
No	Docentes investigados	Observación	Entrevista	Grupo focal	Sexo M/F	Función	Años de servicio	Renglón presupuestario
0	D1	-	-	-	F	Directora	08 años	011
1	D2	X	X	X	F	Docente	06 años	011
2	D3	X	X	X	F	Docente	07 años	011
3	D4	X	X	X	F	Docente	07 años	011
4	D5	X	X	X	F	Docente	07 años	011
5	D6	X	X	X	F	Docente	07 años	011
6	D7	X	X	X	F	Docente	07 años	011
7	D8	X	X	X	F	Docente	06 años	021
8	D9	X	X	X	F	Docente	06 años	011
9	D10	X	X	X	M	Docente	07 años	011
10	D11	X	X	X	F	Docente	07 años	011
11	D12	X	X	X	M	Docente	08 años	011
12	D13	X	X	X	F	Docente	05 años	021
13	D14	X	X	X	F	Docente	07 años	011
14	D15	X	X	X	F	Docente	07 años	011
15	D16	X	X	X	M	Docente	07 años	011
16	D17	X	X	X	M	Docente	05 años	021

Fuente: Elaboración propia

Este apartado se estructura con base a la variable: Competencias pedagógicas que necesitan los docentes en el hecho educativo.

Se aplicaron instrumentos de donde se obtuvo datos para la comprobación de instrumento, el cual se diseñaron, ensayaron y se validaron previamente con tres docentes de la misma escuela en jornada matutina con base a los indicadores descritos. Se presentan resultados de la investigación basada en aspectos generales, personales, profesionales hasta conocimientos más específicos.

3.2. COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS QUE REQUIEREN LOS DOCENTES EN EL HECHO EDUCATIVO.

Para conocer de las competencias pedagógicas requeridas, se sostuvo entrevista con docentes. ¿Cuál es su criterio respecto a las competencias? siete docentes explicaron que hablar de competencias es complejo, algunos han leído, otros estudian y otros han compartido experiencias y creen que es necesario capacitarse para comprender y mejorar su enseñanza. De la pregunta ¿Con que frecuencia se ha capacitado en el conocimiento del CNB? ocho docentes manifiestan haber recibido dos capacitaciones aunque indican que los expositores no fueron muy claros en su explicación; solo cuatro docentes que estudian han desarrollado conocimientos en la aplicación del CNB. De la pregunta ¿Qué saben de las competencias?, así respondieron: son capacidades que tenemos para desarrollar algo; oportunidad para demostrar nuestros conocimientos; conocimientos y destrezas que ha desarrollado cada persona, capacidad de alcanzar una meta.

3.2.1. Respecto de la planificación

Un proceso importante para que el docente desarrolle sus competencias, es la planificación ya que a través de ella, se puede orientar de mejor manera el uso de sus recursos para la enseñanza. Al consultarles si planifican por objetivos o competencias; ocho docentes indicaron que planifican por competencias con el argumento de que así lo demanda el CNB, dos docentes planifican por competencias porque su visión es la de producir personas capaces, competentes en su escuela y para la vida; al menos seis manifestaron que deben actualizarse e indican que competencias significa, práctica de valores, conocimientos, experiencias, mejores resultados.

De acuerdo a la observación realizada en las aulas, se pudo constatar que: de dieciseis docentes se tiene información cruzada de las variables hombre mujer; de los cuales dos hombres y nueve mujeres planifican y desarrollan bien sus planes, aunque algunos los tienen incompletos; mientras que tres mujeres y dos hombres planifican muy bien y desarrollan su que hacer educativo apegado a la necesidad y la utilización de recursos que promueva la participación activa y de cooperación con sus estudiantes. Tomando en cuenta que se observaron los planes de los docentes, algunos estaban incompletos y otros manifestaron que planifican porque así lo exigía la dirección o simplemente es obligación se quiera o no.

3.2.2. Respeto de los métodos, técnicas y estrategias

Para que el docente pueda desarrollar con eficiencia su labor educativa, se auxilia de recursos pedagógicos y didácticos para facilitar su labor. Al respecto autores como Derek Edwards y Neil Mercer consideran que los docentes tienen distintas formas para guiar la construcción de conocimientos de sus estudiantes: 1 para obtener información, 2 para responder a lo que dicen y 3 para describir aspectos importantes de la experiencia compartida. Enciclopedia de pedagogía práctica, (STAFF, 2007:785). En este contexto la entrevista se enfocó en los métodos de enseñanza y seis docentes indicaron que hacen uso del método inductivo por ser la mejor forma para la formación, cuatro consideran utilizar el método deductivo, piensan que partiendo desde un panorama general, se desarrollarán una mejor enseñanza; cuatro manifestaron que depende de los temas, recursos, creatividades y metas establecidas así será el método por aplicar.

Según resultados de la observación, cinco docentes frecuentan las técnicas de lluvia de ideas, investigaciones orales, mesa redonda, debates y otras. Tres docentes coincidieron en que sus técnicas son aplicadas para evaluar el aprendizaje, es la fase de ejecución donde el estudiante evidencia su aprendizaje a través de cuestionarios, hojas de trabajo, exposiciones, ejercicios prácticos. Entre las consultas, observaciones y resultados del grupo focal, se concluye que los docentes definen el método como pasos, procedimientos o reglas a desarrollar para llegar a un fin determinado; literalmente definen:

“...son los pasos a seguir para alcanzar algo; es la técnica o proceso que utilizaré para lograr el aprendizaje deseado; es un proceso que se necesita para la enseñanza aprendizaje; es el proceso a seguir de una enseñanza; procedimientos que se utilizan para transmitir conocimientos; es el conjunto de estrategias que se utilizan para lograr un aprendizaje”. Según opiniones del grupo focal, la mayoría coinciden que las técnicas son las formas de cómo se enseña, las dinámicas, los materiales y todos los recursos que se utilizan para facilitar el aprendizaje en los estudiantes. Afirman también que las técnicas de enseñanza son muy buenas e importantes y dicen: “Las autoridades tienen la obligación de orientarnos para que mejoremos nuestro trabajo”. La mayoría coincidió en que las técnicas que más utilizan son: la observación, punto de vista del estudiantes, trabajo grupal, análisis, lluvia de ideas, conocimientos previos, cuestionarios, hojas de trabajo, exposiciones, dictados, lecturas, la clase magistral, mesa redonda.

3.2.3 Respeto del trabajo individual y/o colectivo

Desde el punto de vista sociocultural del docente debe ejercer influencia y apoyo para hacerlo suyo ese saber, por lo que, las estrategias deben ser encaminadas a favorecer el aprendizaje cooperativo ya que es muy importante en la formación del ser humano.

De la observación realizada en las aulas respecto de la capacidad de gestión y el trabajo en equipo se pudo detectar que cinco docentes desarrollan muy bien el trabajo en equipo a través de investigaciones, exposiciones, discusiones, mesas de trabajo, ejercicios individuales y colectivos; solamente cuatro mujeres y dos hombres intentan promover el trabajo en equipo aunque al no haber un control estricto en el tiempo, se deja inconcluso el trabajo iniciado; al menos cinco docentes mujeres no se les pudo observar que promuevan el trabajo en equipo. Según las entrevistas, siete docentes manifestaron que promueven la cultura organizacional y de cooperación con trabajos en equipos, muestran mucho interés en desarrollar la autonomía en los educandos, esto se refleja en el dominio de grupos; indicaron que aprovechan los espacios culturales, cívicos y actividades extra aulas para fortalecer la organización y el trabajo en equipo.

Se constató también que fortalecen actitudes críticas y constructivas en sus estudiantes y afirmaron que un niño crítico es alguien capaz de vivir y convivir en sociedad apto para recrear, crear y generar nuevas formas de vida. Cinco entrevistados indicaron que asignan a los niños para coordinar grupos para promover la ayuda mutua, aunque en la observación realizada reflejan lo contrario. Al menos cuatro docentes manifestaron que intentan promover la autonomía en sus estudiantes, aunque aclaran que carecen del dominio de algunos temas y del grupo, asimismo se les pudo observar que solo repasaron temas, aún así en la observación mostraron titubeo consigo mismo, mostraron regular o poco interés en desarrollar actitudes críticas y constructivas en sus estudiantes y consigo mismo.

3.3. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESTABLECIDAS EN EL CURRÍCULO NACIONAL BASE CON ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO

3.3.1. Respetto de la valoración de los conocimientos

Para que el docente desarrolle con eficiencia su labor educativa, se auxilia de elementos pedagógicos y didácticos, así como la profesionalización, la actualización y el perfeccionamiento docente para potenciar las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza; considerando que si el docente mejora los procesos formativos, se garantiza una educación de calidad que demanda el CNB. Cinco docentes encuentran significado a los conocimientos, muestran el gusto por el trabajo pedagógico, se preparan e implementan recursos para facilitar la enseñanza, promueven el análisis, discusiones, lecturas, aprovechan los conocimientos previos, uso de materiales adecuados y una preocupación por atender a los niños con dificultades de aprendizaje, combinan recursos del contexto con los prefabricados para apoyarse y facilitar el desarrollo de acciones pedagógicas. Cuando se les consultó si sabe convivir ante opiniones diferentes y reconduce los diálogos, se pudo conocer que cuatro docentes saben convivir ante opiniones diferentes y reorientan sus diálogos con propiedad apoyándose con todos los recursos posibles para la enseñanza. Cinco docentes prefirieron no opinar y cinco de ellos mostraron una débil relación comunicativa con sus compañeros y desarrollan acciones pedagógicas muy tradicionales.

Respecto de la evaluación, ocho docentes entrevistados manifestaron que es una forma de valorar el aprendizaje de los estudiantes entre las cuales utilizan las evaluaciones orales, pruebas objetivas parciales y finales, tareas en hojas de trabajo como condición para verificar el aprendizaje de los estudiantes.

Entre otros cuatro docentes frecuentan evaluar a través del debate, lecturas, ensayos, dictados, aunque indicaron que practican otras formas de evaluar de las cuales no mencionaron cuáles y que su aplicación depende del área de aprendizaje.

Solamente cuatro docentes aplican la evaluación, autoevaluación, preguntas orales, observación, lista de cotejos, manifiestan que todo depende del tipo de evaluación que se quisiera aplicar. De los docentes observados seis mujeres y dos hombres evalúan bien el desempeño de sus estudiantes durante el desarrollo de sus clases el cual retroalimentan y refuerzan en los puntos donde el estudiante evidencia irregularidad en el dominio del tema desarrollado; cinco mujeres y un hombre mostraron un trabajo regular al evaluar a sus estudiantes con prueba objetiva aunque mostraron inseguridad de las acciones que realizan; solamente un hombre y una mujer no aplicaron evaluación alguna, tampoco hubo retroalimentación. La mayoría aplican pruebas objetivas cada bimestre, esto no tiene relación con las competencias para alcanzar las calidades. De acuerdo con las entrevistas aplicadas seis docentes manifestaron que el gusto por el trabajo pedagógico se desarrolla a través del interés de formación personal y la aplicación de métodos y técnicas adecuadas según la edad del niño, entre estas: la investigación, formación académica, capacitaciones, diplomados, círculos de calidad, preparación de materiales didácticos, la aplicación de métodos y técnicas para promover el estudio en los estudiantes, al menos teóricamente es lo que manifestaron; coinciden también que los estudiantes aprenden cuando el docente activa la motivación y los incentiva a que juntos alcancen los objetivos; también cuando hablan de motivación se refieren a dinámicas o ejercicios físicos, lo perciben como una actividad inicial y no como recurso didáctico que se desarrolla durante el proceso que permite reforzar la conducta por medio de un proceso de retroalimentación y enlace con el tema anterior.

En la entrevista del grupo focal manifestaron valorar los conocimientos a través de una buena relación con sus estudiantes y sus compañeros de trabajo, hacer valer el esfuerzo de los padres con practicar la igualdad, la cooperación el consejo y la reciprocidad que fortalece la confianza entre docentes, estudiantes y padres de familia, ya que solo así se puede indagar la situación del niño para responder a sus necesidades y se fortalece la solidaridad que es uno de los valores con enfoque humanista que se encuentra en todas las actividades y situaciones que el docente debe practicar con sus estudiantes. De acuerdo a las observaciones realizadas se pudo notar que son bien solidarios con la mayoría de sus estudiantes y compañeros de trabajo, sin embargo se pudo notar que en cierto sentido se inclinación a favor de algunos. El modelaje es uno de los recursos didácticos que trae consigo la motivación en los estudiantes del nivel primaria, ya que observan y practican los procesos en conjunto; en ese sentido cuando se les consulta si aplican el modelaje y el andamiaje durante el desarrollo de sus clases, trece docentes manifestaron que sí, sin embargo cuando se realizó la observación de clases, se pudo constatar que de dieciséis docentes solamente dos aplican muy bien el modelaje el cual se evidencian el dominio que muestran en la práctica; un docente manifestó que ejerce el modelaje, sin embargo en la observación solo se pudo notar que realizó un repaso de la clase anterior y de manera magistral.

Al menos cinco docentes manifestaron que enseñan así como aprendieron, pues no innovan formas de enseñar, reiteran además que el estado no les paga lo suficiente por lo que tienen que procurar tener otro trabajo. Según observaciones realizadas los docentes muestran inseguridad en las tareas que realizan, suelen ser muy pasivos al no apropiarse de los temas, de recursos didácticos y desarrollan una clase magistral.

3.3.2. Respecto de las habilidades en la aplicación de recursos didácticos y tecnológicos.

Mientras el docente tenga más experiencias, análisis y reflexiones profundas en su quehacer educativo, pondrá en disposición sus capacidades para que los estudiantes se apropien afectiva, cognitiva y críticamente del conocimiento.

¿El docente sabe interpretar la forma en que los estudiantes aprenden habitualmente? Según entrevistas y grupos focales, seis docentes intentan interpretar la forma en que los estudiantes aprenden habitualmente, esto implica que tienen idea de las necesidades particulares del estudiante; también se muestra que dos mujeres y un hombre hacen bien su trabajo en el sentido que preparan bien sus clases; entre otros, catorce docentes no se les observó dominio disciplinar, uso de métodos, por lo que la mayoría se interesan en hacer su trabajo sin importar de cómo los estudiantes aprenden y no responden a sus necesidades particulares. Se les preguntó si parten de los conocimientos previos de sus estudiantes y la totalidad manifestó que sí generan lluvia de ideas al inicio de cada sesión, sin embargo, en la observación se pudo constatar que seis docentes ejercitan con frecuencia la lluvia de ideas que permite no solo el desenvolvimiento social del estudiante sino revalorar esos conocimientos con la socialización de su experiencia en clases. Cuando se les preguntó ¿Qué insumos didácticos utilizan con frecuencia para la enseñanza? resultó que la mayoría utilizan carteles, pizarrón, libros de texto, hojas de trabajo y de lecturas, marcadores, yeso; periódicos, cuadernos, tiras didácticas, láminas educativas, papel construcción y libros de texto. La profesional D13 manifestó que utiliza reciclaje y cualquier material que sea palpable ya que de esa manera el estudiante desarrolla su inteligencia, crea nuevas ideas y construye nuevos aprendizajes.

3.3.3. Respecto de la incorporación de la tecnología en sus clases

En el campo de la ciencia, la tecnología de la información y de la comunicación ha impactado mucho a la sociedad actual hasta tal punto que los más recientes se están desarrollando en un mundo tecnológico. Cuando se les preguntó cómo incorporan la tecnología en sus clases, la mayoría respondió que no pueden hacer mayor cosa; al menos seis docentes manifestaron que utilizan el internet para su aprendizaje personal y que también es utilizado por los estudiantes en su investigación; además utilizan medios audiovisuales como video para enriquecer los contenidos aunque muy de vez en cuando ya que no tienen los instrumentos necesarios.

Del mismo cuestionamiento cuatro docentes literalmente indicaron:

“...En algunas ocasiones hacemos presentación con diapositivas desde una computadora prestada ya que no tenemos nada de eso en la escuela”.

Solo cinco docentes manifestaron que no pueden utilizar un computador, sin embargo, utilizan otros recursos como la grabadora para contarles cuentos, historias y muy de vez en cuando ven algún video con temas formativos o también por alguna urgencia utilizan algún teléfono celular para escuchar cuentos, historias o música infantil como recurso de apoyo y luego utilizan hojas de trabajo para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo a las observaciones en las aulas se pudo constatar que al menos un docente incorpora la tecnología en sus clases, se observó el uso del computador, celular y grabadora como recurso para la enseñanza. Se les consultó de la experiencia desarrollada en la tecnología: tres indicaron que aprendieron a utilizar el computador por su cuenta y que en la actualidad manejan los programas Word, Excel, Power Point, pero no tienen computadoras en su escuela. Solo seis indicaron que manejan lo básico de Word; al menos tres docentes indicaron no tener experiencia en el manejo de la tecnología aunque tienen el deseo de aprender.

Se concluye que no es común el uso de la tecnología en la labor docente y que en algunos casos requieren formación, capacitación y orientación. Se les pregunta sobre los insumos didácticos que utilizan con frecuencia; al menos ocho indicaron que utilizan carteles, periódicos, pizarras, papelógrafo, textos y solamente dos de ellos hacen uso del diario de clases; tres docentes desarrollan habilidades y destrezas construyendo su material de apoyo en conjunto con estudiantes. Solo cinco usan tiras didácticas, reciclajes, hojas de trabajo, y mucha lectura para familiarizarse con el uso de recursos.

De acuerdo con las experiencias comentadas con antelación, se puede concluir que las competencias pedagógicas no se forman espontáneamente, es muy importante la entrega e iniciativa del docente y la habilidad de gestión del director y de gerenciar de manera óptima para la mejora educativa; esto se fundamenta en los cuatro pilares de la educación Jacques Delors (1998: 47).

3.3.4. Perfeccionamiento a través de la formación continua

Los conocimientos necesarios para resolver problemas, es una mezcla de prácticas previas conseguidas en el trabajo, lecturas y formación académica, prácticas que deben ser hábitos o disciplinas en la vida cotidiana.

Cuando se les pregunta ¿Cómo perfecciona sus saberes para formar niños competentes? seis docentes indicaron que se perfeccionan practicando técnicas, métodos y capacitándose; cinco docentes perfeccionan sus saberes con investigaciones, lecturas y prácticas, replican capacitaciones y algunos se forman académicamente, entre los cuales se destacan cuatro féminas con nivel de licenciatura, tres con nivel de profesorado en carreras diferentes como Ciencias Sociales, Educación Ambiental y Administración Educativa; cuatro docentes se están formando a nivel superior del nivel técnico en el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, dos docentes estudian su nivel medio en universidades y solo tres docentes tienen el nivel de maestro de educación primaria.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS QUE NECESITAN LOS DOCENTES EN EL HECHO EDUCATIVO

Desde ya hace varios años ha habido una fuerte preocupación por la calidad educativa, a raíz de esa necesidad, con el afán de determinar las competencias pedagógicas que desarrollan en las aulas y las que se necesitan para alcanzar las calidades que establece el CNB, se desarrolló esta investigación con fines de mejorar.

Competencias Pedagógicas

De la investigación realizada, los docentes argumentan que no han tenido capacitación adecuada para enseñar por competencia, algunos han leído, otros estudian y otros han compartido sus experiencias y creen que es necesario capacitarse. Coinciden que han recibido dos capacitaciones para la aplicación del CNB, pero no alcanzaron a comprender en su totalidad e indican que los facilitadores no contaban con la experiencia adecuada para orientar la aplicación de planes enfocadas a las competencias pedagógicas; reiteran que es necesario capacitarse para trabajar por competencias ya que es más práctico, participativo y se adquieren mejores resultados.

Esto no concuerda con la teoría, tomando en cuenta que la competencia pedagógica se entiende como la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que el docente debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo. Según la teoría, la acción pedagógica demanda del profesor conocer la naturaleza de estos y del aprendizaje y apropiarse de los conceptos básicos y actualizados de las disciplinas desde las cuales intervienen.

Igualmente, de los insumos metodológicos para la mediación didáctica, tanto como del discurso sobre la enseñanza, que, de acuerdo con Hopkins (2008), permanece habitualmente en un nivel restringido. En efecto, difícilmente Guatemala avance en materia de calidad educativa si no se generan oportunidades y recursos para que el cuerpo docente cuente con una formación disciplinar básica y continua. Basados en el Currículo Nacional Base del nivel primaria (CNB; 2008) la calidad “Es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo”; “Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados” (Mortimore: 1998). La transformación curricular asigna nuevos papeles a los sujetos que interactúan en el hecho educativo y amplía la participación de los mismos de los cuales el esfuerzo docente está encaminado a desarrollar los procesos más elevados del razonamiento y a orientar a la convivencia armoniosa en una sociedad pluricultural.

4.1.1. Respeto de la planificación por competencias.

A partir de la información que arrojan las entrevistas, los profesores reconocen que en la actualidad el tema de la planificación es un desafío, esto queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta sobre la planificación de sus clases. Entre los elementos que aparecen en la entrevista y grupo focal están: la temporalidad de la planificación, manera en que los docentes utilizan su planificación, sugerencias de planificación y la relación entre planificación y disciplina que enseña. La temporalidad de la planificación: Los docentes han adoptado la planificación por períodos de quince días con el fin de cumplir con un requerimiento de la dirección. Ocho docentes entrevistados, coinciden en planificar por competencias ya que así lo demanda el CNB. En esta misma dirección la docente comenta:

“...planificamos a cada quince días... de lo que he visto en algunos compañeros, es que dejan su planificación a última hora, entonces lo que hacen es copiar planificaciones de años anteriores o de otros compañeros y la entregan o planifican muy a la carrera y se pierde el verdadero sentido de planificar.” (D3).

Una docente entrevistada agrega además, que una cuestión es la elaboración de un plan y otra distinta es aquello que se realiza en el contexto del aula en donde la realidad es otra, así relata:

“... entonces, la planificación que se entrega es una cosa, pero lo que se practica en el salón de clases es otra realidad, se realizan acciones imprevistas, no digo que son todos pero si quizás en un 20% de los docentes.” (D11).

Otro docente saca a luz una situación y es que ellos no consensuan, por lo que hay necesidad de ponerse de acuerdo con los profesores y la dirección para planificar por competencias. Así comenta:

“Cuando planificamos no nos resulta fácil, peor es ponernos de acuerdo con otros para manejar el mismo lenguaje. Hoy día está de moda las competencias pero las autoridades no nos preparan para comprender mejor el CNB; en su momento dice que nos capacitaron pero nos vinieron a confundir.” (D13).

Según la literatura (Vargas, F.; Casanova, F.; Montanario, L.: 2001) “La formación basada en competencias presenta ciertas características que se reflejan en el planeamiento curricular, planeamiento didáctico y en la práctica docente. Involucra los aspectos correspondientes a la organización y a la gestión de los centros, al rol docente y a las modalidades de enseñanza y de evaluación” con lo que podemos afirmar que los docentes no orientan adecuadamente su planificación. Por su parte Gairín (1997: 158) afirma que planificar es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones. Por su parte, Zabalza (2003), sostiene que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente.

Shavelson y Stem (1981) sostienen que los docentes realizan sus tareas adoptando decisiones en base a sus características cognitivas y actitudinales, además de considerar la información de que disponen y las conjeturas que realizan en torno a los alumnos, a las tareas y al ambiente de la organización educativa en que se desempeñan.

En síntesis

Se puede afirmar que es importante planificar por competencias para poder emprender la tarea pedagógica, didáctica y alcanzar las calidades que establece el CNB, sin embargo a los docentes les falta orientación para organizar su planificación y que ésta se ha transformado en una tarea obligatoria en el que hacer pedagógico, hecho que coincide en los docentes investigados.

4.1.2. Respeto de la aplicación de métodos, técnicas y estrategias.

Las competencias metodológicas orientan a organizar el proceso de enseñanza que se desarrolla en la escuela, establece la forma de relación entre profesores, padres de familia, estudiantes y contenidos que se va a enseñar.

Las competencias metodológicas

Cuando se le preguntó ¿Qué metodología utiliza en su enseñanza? y si ¿cree que eso le funciona? Seis docentes manifestaron hacer uso del método inductivo ya que consideran que es la mejor forma de orientar la formación de los estudiantes; al menos cuatro indicaron hacer uso del método deductivo ya que consideran que proveyendo un panorama general de los temas, se comprenderá de mejor manera.

“... yo utilizo el Método Inductivo y si funciona, ya que hay que empezar de lo fácil a lo difícil, con actividades de inicio: una oración con todos los niños, orientación a los niños respecto de la práctica de los valores, la coordinación de trabajos en equipo y ayuda mutua; luego desarrollo mis temas que ya he preparado, hago preguntas y una evaluación escrita o preguntas orales a todos los niños.” (D12).

Cuatro indicaron hacer uso del método deductivo, consideran que generalizar una idea para llegar a lo particular, se comprenderá con facilidad.

“... el método que yo utilizo en mis clases es el deductivo; creo que es muy eficiente porque a través de ello la educación es de doble vía ya que conforme yo explico mis clases ellos deducen y llegan a un fin, de lo universal a lo simple creo que no hay otro método que pueda sustituir el método que yo utilizo. (D14).

Algunos docentes no definen que métodos utilizan para enseñar, mientras unos indican hacer uso del método inductivo otros se inclinan por lo deductivo, al respecto en la entrevista así respondieron:

“...por eso los métodos que yo utilizo están la sopa de letras y la caja cronológica para ver sobre historia, la técnica del trabajo grupal, el método del CNB, dinámicas, expositiva, de análisis – Si funciona porque los niños desarrollan su habilidad verbal y pueden darle solución a determinados problemas que se observan en la sociedad.” (D2).

Es de notar que los docentes definen los métodos de tal manera que no diferencian entre lo que es método y técnica mucho menos su aplicación.

Respecto a las técnicas de enseñanza

Un docente competente en las técnicas de enseñanza, demuestra que posee los conocimientos para transformar el contenido de la disciplina que enseña en significados comprensibles; de las técnicas un entrevistado así opina:

“...Trabajo grupal, individual, ejercicios de lectura, exposiciones, dictados, historietas porque los niños comparten y aprenden intercambiando sus ideas con los demás; no es fácil usar técnicas porque hay que saber cuándo y cómo usarlas; uso estas técnicas porque es lo más viable.” (D16).

Cinco docentes frecuentan técnicas de investigación, consideran que es la puerta para desenvolverse, también aplican la lluvia de ideas porque creen que es propicio para exteriorizar sus sentimientos. La entrevistada así opina:

“... lo que más utilizo son las técnicas del foro, grupos de trabajo, investigaciones orales porque permite que el alumno se desenvuelva y se socialice, investigaciones documentales, ejercicios en clases, la lluvia de ideas para que el alumno participe, exposiciones en clases.” (D11).

Tres entrevistados afirman que es muy fácil aplicar las técnicas, sin embargo un docente agrega que los profesores no aplican nuevas técnicas de enseñanza, razón por la cual la propuesta educativa sigue empobrecida.

“... con ejercicios, cuestionarios, hojas de trabajos, exposiciones, trabajos grupales, debates, foros, mesa redonda, exposiciones, otras; esas prácticas ayudan a que los niños desarrollen capacidades; sin embargo, no es fácil porque se necesita tiempo para conocer y preparar las técnicas de enseñanza, además no conocemos muchas y es necesario conocer nuevas técnicas para innovar nuestra forma de enseñar y lograr una educación con calidad. Estas técnicas las usamos porque son formas simples para medir los conocimientos de los estudiantes sin darse cuenta, además se desarrolla la capacidad de reflexión.” (D15).

Según la teoría (Salazar A. , 2008) una competencia es: “una red de K+H+A que permite la comprensión, transmisión y transformación de una tarea”. (Tobón S. , Secuencia Didáctica, 2010) Indica que: “lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada”. Se señala que no basta conocer métodos o técnicas, es esencial su aplicación.

En síntesis

A partir de las técnicas de enseñanza, los docentes tienen distintas formas para construir conocimientos; al menos tres docentes conocen las técnicas que utilizan y están conscientes en innovarlas para responder a las exigencias del contexto educativo. Autores como Derek Edwards y Neil Mercer en la Enciclopedia Pedagógica Práctica, (STAFF, 2007:785) consideran que los docentes tienen distintas formas para guiar la construcción de conocimientos: “1 para obtener información, 2 para responder a lo que dicen y 3 para describir aspectos importantes de la experiencia compartida”.

Respecto de la motivación

Cuando los resultados no son los esperados, los docentes responsabilizan a los estudiantes y sus padres, de ahí que la motivación juega un papel muy importante en el que hacer pedagógico. En la pregunta: ¿Motiva a sus estudiantes en sus clases? ¿Cómo motiva cotidianamente? Así fue la opinión:

“... Si el profesor no está motivado, difícilmente se va a lograr el éxito escolar que se espera... yo en mis clases comúnmente utilizo dinámicas, juegos, competencias, lógicas, platicar, escuchar sus ideas, luego los motivo, porque si estoy motivada me divierto con ellos y ellos también se divierten con migo.” (D9).

Algunos docentes manifiestan que la motivación ejerce actitudes de interés en los estudiantes y generan resultados positivos. El entrevistado así comenta:

“... Escucho las experiencias de los niños, lo que hicieron lo que quisieran hacer, hablándoles de Dios, orando, contando con mi presencia, juegos, voz, uso de materiales... creo que la mayor motivación que yo les puedo dar es que yo los quiero mucho y no los maltrato.” (D16).

Al menos seis docentes indican que un buen profesor debe ser justo, asume responsabilidades, le gusta enseñar, dispone de su tiempo, prepara insumos didácticos y provoca interés en sus estudiantes. Un docente así opinan:

“... realizando actividades acordes a su edad, leyendo cuentos que enfoquen valores mediante dinámicas y concursos para retroalimentar la clase anterior... es bueno tomar en serio nuestro trabajo, no ser tan rígido, que se note en nuestro trabajo que nos gusta lo que estamos enseñando porque el niño siente cuando uno los quiere y se prepara para enseñar y motivar toda la vida las clases.” (D12).

Un docente entrevistado en uno de los grupos focales, relata su experiencia escolar y afirma que tener didáctica es saber enseñar. Así fue la opinión:

“... de todo eso me parece que depende mucho de la posición que adopte el profesor, porque si el profe tiene problemas llega molesto en su trabajo y también los niños no están al gusto... en cambio, si llega emocionado, saluda motiva a todos y la clase se hace más dinámica, por lo tanto mantiene a todos alertas en su clase... sí los alumnos tienen dudas preguntan al profe porque también el profe en todo momento está dispuesto a ayudar.” (D11).

De acuerdo a la literatura el papel del docente es poner en atención estrategias pedagógicas para que los estudiantes canalicen su atención y concentración según los objetivos pedagógicos. Ejemplo: **Preguntas intercaladas** (Rickards, 1980) que son preguntas que se insertan en determinadas partes de una exposición o de un texto con el fin de atraer la atención y facilitar el aprendizaje; **Ilustraciones** (Díaz y Hernández, 199), son recursos que ilustran ideas (fotografías, esquemas, gráficas e imágenes).

La sensibilización consiste en orientar a que tengan una educación adecuada, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando valores y actitudes, así como un estado motivacional apropiado a la tarea.

En síntesis

De la información con lo que se cuenta, se puede sostener que los profesores tienen claro de la importancia de la motivación en su quehacer pedagógico. Es cierto que para la mayoría motivar es jugar, hacer una actividad para reactivar el que hacer de los niños, son pocos los que realmente aplican la motivación como recurso didáctico que se desarrolla durante el proceso y que permite reforzar la conducta por medio de la retroalimentación y enlace con el tema anterior.

4.1.3. Trabajo individual y colectivo para el intercambio de experiencias

•**Organización de trabajo individual y colectivo:** A partir de la información recopilada se puede afirmar que los profesores reconocen que uno de los aspectos más relevantes en el ejercicio de la profesión es el trabajo en equipo y trabajo cooperativo. Cuando se les cuestiona ¿Cómo promueve la cultura organizacional y de cooperación en sus estudiantes? Así fue la opinión:

“...promuevo la organización a través de actividades culturales y cívicos; por medio de la participación, también promuevo la adaptación a sus compañeros por medio de trabajos grupales, a ser tolerante con sus compañeros, les asigno determinadas funciones; orientarlos a conocer las reglas, saber respetarse entre ellos.” (D16).

Otros indican que promueven la organización y trabajo en equipo con actividades extra aula, trabajo individual o colectivo, investigaciones. Un docente así opina:

“...con la participación de todos, creo que el trabajo en equipo, individual o de investigación es importante, por eso al menos unos cuatro compañeros desarrollamos los ejercicios con tareas en casa, investigaciones y trabajos en grupos e individuales, exposiciones, promovemos el trabajo en equipo, aunque tenemos muy poco tiempo para los trabajos pero así es.” (D9).

En las clases observadas se evidencia la autonomía e individualismo docente; al consultarles ¿Cómo promueven la autonomía en sus estudiantes? La mayoría manifestó que es mejor el trabajo individual para el fortalecimiento personal.

“... trato por igual a todos mis estudiantes, los motivo, promuevo el trabajo individual porque tienen que saber hacerlo solos, solo así puedo asegurar que ellos se sientan seguros de sí mismo, aunque al principio no lo hacen muy bien pero al final muestran dominio y seguridad de lo que ellos hacen.” (D7).

Según resultados de la investigación, a los profesores no les es fácil trabajar en equipo, esto se debe a las distintas formas de pensamiento y el ego que prevalece por lo que se aceptan como tal. Una entrevistada así comenta:

“... nos ha costado ponernos de acuerdo, todos tenemos distintos criterios; para empezar desde la administración hay problemas, todo se deja a última hora, se tiene preferencia con los docentes, algunos docentes llegan tarde a la escuela y los toleran demasiado, no hay supervisión por eso los maestros hacemos nuestra santa voluntad y eso repercute en los estudiantes, pues nosotros primero debemos demostrar unidad coordinación y trabajo en equipo.” (D13).

Según (Guarro, 2008:37)...“El aprendizaje de las competencias exige espacios construidos en torno a contextos significativos más próximos a la vida cotidiana del alumno” es entendible que lo cotidiano del alumno debe ser la convivencia creativa, crítica, y con significado; en el contexto el docente debe considerar estos criterios ya que el docente no lo refleja en la investigación realizada.

En síntesis

Desde la información recopilada, se puede afirmar que los docentes valoran el trabajo en equipo y cooperativo ya que se fortalece la participación de los estudiantes y docentes, sin embargo el antagonismo entre docentes limitan el trabajar en equipo, lo que hace que al final los docentes trabajan según sus posibilidades. Es cierto que los motivan a alcanzar sus metas de aprendizaje, investigan y participan en actividades socioculturales pero no es suficiente.

Respecto del acompañamiento: Desde la información encontrada surgen algunos elementos claves que nos permiten descubrir cuál es la mejor forma de acompañar a los estudiantes. **El acompañamiento en clases:** La enseñanza depende directamente del profesor e indirectamente del estudiante; mientras que el aprendizaje depende directamente del estudiante e indirectamente del profesor, entonces a mayor preparación habrá mayores resultados. Al respecto se les consultó: ¿Acompaña a sus estudiantes en la práctica pedagógica y fuera del horario escolar? siete entrevistados coinciden en que se preocupan por enseñar y no cómo los estudiantes aprenden. Al respecto un entrevistado así opina:

“... Como educadores muchas veces somos egoístas y no compartimos ni aceptamos sugerencias; nos preocupamos por enseñar pero no nos preocupamos de cómo aprenden los niños. Esto sirva de reflexión a todos los docentes porque yo creo que en la educación la mayoría centramos nuestra mirada en el trabajo y no nos percatamos de cómo proyectar nuestro trabajo en los niños para desarrollar sus conocimientos para la vida.” (D12).

En la misma línea otro docente en su información sostiene lo siguiente:

“... Todos somos diferentes, todos buscamos la forma de hacer que el estudiante aprenda, lo importante es cumplir nuestra obligación de enseñar y punto... Eso de acompañamiento no tiene sentido porque el alumno ya fue orientado, instruido y solo nos corresponde velar si el niño ha aprendido y dejarle tareas para que siga practicando hasta que aprenda.” (D16).

Respecto del acompañamiento fuera del horario escolar: tres docentes coinciden en la preocupación porque los estudiantes aprendan; una docente entrevistada se inclina por opciones particulares y personales que cada profesor puede realizar más allá de toda obligación, e incluso puede dar su tiempo adicional a sus labores ordinarias para acompañar a sus estudiantes. La entrevistada así comenta:

“... algunos profesores nos vemos muy preocupados a que los alumnos aprendan...entonces si el alumno va mal asumimos nuestra responsabilidad, nos quedamos un tiempo más en la escuela o quizás visitamos sus casas o nos reunimos en una casa particular para orientarlos.” (D4).

Seis docentes coinciden en que el tiempo es apremiante y hacen los mayores esfuerzos por educar. Una de las docentes entrevistadas, así opina:

“... me doy cuenta cuando un niño tiene problemas de aprendizaje: por su actitud, inquietud, no hacen tareas en clases; entonces al desarrollar ejercicios colectivos o individual, pueden ir preguntando todas sus dificultades y todo lo que ellos no entienden se les responde trabajando juntos, de esa manera yo hago acompañamiento, creo que depende mucho del profesor, el interés del alumno y también los padres tienen una gran responsabilidad en orientarlos” (D2).

La literatura nos dice que “Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo” (Savater F. , 2001, p. 37). Asimismo refiere que “El acompañamiento es un proceso educativo dinámico y organizado de guía, orientación y apoyo profesional basado en la experiencia que fortalece la práctica y gestión de los docentes desde el aula para poder desarrollar escuelas de calidad. FONDEP (2008, p. 9).

En síntesis

Según resultados de las entrevistas, observación de clases y atención a grupos focales, se puede afirmar que la mayoría de docentes centran su trabajo en la enseñanza y pierden de vista a la persona que aprende, al menos que este le demande atención a través preguntas. Algunos docentes se ocupan de los estudiantes fuera del horario escolar, otros optan por una atención casi personalizada a los que tienen dificultades de aprendizaje. Los docentes reconocen que no han aplicado acompañamiento en sus clases.

La organización en el aula

Desde la información obtenida se puede afirmar que los docentes reconocen que la capacidad organizacional en las aulas pedagógicas es muy importante y desafiante a la vez, al preguntarles ¿Cómo promueve la cultura organizacional y de cooperación en sus estudiantes? Así fue la opinión:

“... promoviendo trabajos en equipos, orientarlos a ser tolerante con sus compañeros y buscar la cooperación entre ellos, eso hace posible que el niño se forme de manera organizada y se fortalezca en con la idea de trabajar en equipo a partir de sus necesidades e intereses comunes.” (D3).

Al menos cinco entrevistados afirman que asignan funciones de coordinación y pláticas para promover la cooperación y ayuda mutua. Una entrevistada comenta:

“... realizando actividades en donde ellos son los líderes de sus demás compañeros, asignándoles funciones de coordinación y de cooperación así como pláticas con todos e inclusive nosotros hemos integrado en nuestra planificación trabajos interdisciplinarios donde los actores directos son los alumnos.” (D11).

Cuatro docentes indicaron que aprovechan los espacios culturales, cívicos y extra aulas, que son propicios para fortalecer la unidad y la organización. Así opinan:

“... a través de actividades culturales en actos cívicos, creando espacios de participación en el aula y extra aula, así como la participación constante de padres de familias en reuniones promovido por el docente o la dirección, y como docentes no solo asumimos responsabilidades también los niños.” (D2).

De acuerdo a la literatura, Aprender a hacer: Es lo que denominamos competencia que permite al individuo hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo (Delors, 1998, p. 47). Los conocimientos no se pueden transmitir mecánicamente; son una mezcla de experiencias previas y de las que se consiguen con la práctica en los lugares de trabajo, en la convivencia con la sociedad y que al final debe ser un hábito, una disciplina en la cotidianidad.

En síntesis

Los docentes tienen la responsabilidad última en que los niños se desenvuelvan en la sociedad y si el docente no está motivado, no ha desarrollado habilidades y destrezas de trabajo comunitario, de equipo y cooperación, difícilmente se va a lograr el éxito escolar. Los docentes difícilmente se preguntan: ¿Porque en la sociedad no hay esfuerzos unánimes y de cooperación? es importante que el docente se pregunte críticamente y se interese por el desarrollo del estudiante en cooperación con los padres.

4.2. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESTABLECIDAS EN EL CNB CON ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO.

La docencia es una práctica educativa integral en el que se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes como: pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, producir, construir, comunicar, emprender, con el propósito de construir una visión en equipo y asumir compromisos éticos capaz de ejercer modelaje, creatividad intelectual e inspirar a los estudiantes buscar la verdad.

El docente. Un educador mediado pedagógicamente posee una *clara concepción del aprendizaje y establece relaciones empáticas con sus interlocutores; siente lo alternativo; incorpora “sentido al sentido” 1 de la cultura y del mundo; constituye una fuerte instancia de personalización; domina el contenido y facilita la construcción de conocimientos* (Gutiérrez y Prieto, 1994). De esa cuenta se extracta lo que los docentes perciben respecto de las competencias el cual se detalla a continuación.

Percepción de los docentes de las competencias requeridas por el CNB

Los docentes perciben que las competencias son sinónimo de objetivos por lo que no encuentran diferencia entre la aplicación y los resultados que se esperan. Desde la información que arrojan las entrevistas, y grupo focal, se puede afirmar que los docentes reconocen la importancia de conocer y aplicar el Currículo Nacional Base. Cuando se cuestiona ¿Con que frecuencia se han capacitado en el conocimiento del CNB? una de las entrevistadas así comenta:

“Durante el tiempo que estoy en esta escuela solamente dos veces nos han capacitado por las autoridades, aunque de las dos capacitaciones no fueron muy claros, la capacitación fue en muy poco tiempo y los facilitadores no dominaban el tema, tampoco se le dio seguimiento para su aplicación en las aulas.” (D14).

Se constató que cuatro docentes conocen el Currículo Nacional Base, esto es consecuencia de capacitaciones, lecturas y estudios universitarios; se han formado en el tema y han hecho experiencias. Una de las entrevistadas opina:

“...es bueno conocer el CNB, y que leamos el documento ya que es la base para hacer educación. En mi caso y otros compañeros estamos estudiando en la universidad y ahí nos han enseñado a entender y utilizar el CNB. Aquí en la escuela nos han dado capacitaciones pero no ha sido muy bueno, por eso necesitamos la cooperación de las autoridades.” (D8).

Cuatro docentes manifestaron que desconocen cómo aplicar el CNB. Uno de los entrevistados que refiriere a las dificultades en el uso del CNB señala:

“... No conozco mucho del CNB, no tengo idea de cómo utilizarlo en mi salón de clases, aunque si he leído un poco pero no he entendido muy bien de cómo usarlo, creo que es necesario que nos capaciten y nos enseñen a utilizarlo para mejorar nuestro trabajo, que experimentemos el uso en las aulas con el acompañamiento de las autoridades para que nos orienten en las dificultades que tengamos.” (D12).

Esto confirma la teoría en la importancia de conocer y definir la competencia como “La capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos” (MINEDUC, CNB diversificado, 2013).

En síntesis:

Se puede decir que existe coincidencia en la importancia en aplicar el CNB para alcanzar las competencias; también coinciden en la necesidad de un proceso de formación en el tema para mejorar la calidad de la educación. Por lo manifestado es importante poner la mirada en aquellos que no aplican el CNB, el desafío en este punto es lograr una integración del conocimiento y su aplicación en las aulas y un estricto acompañamiento a los docentes por parte de las autoridades.

4.2.1. El docente promueve la valoración de los conocimientos

La construcción de conocimientos es un proceso que surge de la práctica interactiva donde se promueve, incentiva, valora, motiva, domina lo que se enseña, coopera y se evalúa procesos. “El aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestra concepción de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente” (Biggs, 2006:31). Dicho de esta manera, se presentan resultados de la investigación.

Dominio de los temas

De la información encontrada, se puede afirmar que uno de los aspectos más relevantes es la profesión, es el dominio de la disciplina. Así opinan:

“... No es verdad, se puede tener un amplio conocimiento y dominio de los temas pero no es suficiente; de que me sirve tener total dominio de los temas si no se enseñar, puedo conocer mucho de matematica o gramatica pero si no se como enseñar no tiene sentido, es como enseñar artes industriales y no se usar un cepillo de madera, no hace falta ser profesor de matematica para poder enseñar matemática.” (D5).

En la misma línea una de los docentes entrevistados así opina:

“... Los profesores mas recientes en su mayoría tienen ciertas deficiencias en cuanto a su formación y tienen serios problemas porque aún no han formado experiencia y porque les cuesta mas o porque saben menos y esto es algo que esta generalizado en Guatemala porque el mismo ministerio no se preocupa por la calidad educativa por eso los resultados repercute directamente en aquellos que se estan formando.” (D9).

Como podemos notar los profesores que estan implicados directamente en la construcción de los saberes y las políticas educativas, coinciden en señalar que uno de los factores importantes en el ejercicio de la profesión docente es el manejo de los contenidos de la cual uno de los entrevistados así opina:

“... los profesores nuevos, dominan los contenidos pero no la didáctica, yo creo que piensan mas en la educacion como negocio. Los profesores que se graduan hoy en día hacen crisis en el sentido aque eso que saben no lo logran traspasar a sus alumnos justamente porque no siempre los establecimientos se centran en la formacion de buenos profesores, hay poca utilización de métodos, técnicas, muy pocas estrategias a nivel de las clases y la consecuencia es la calidad de los nuevos docentes.” (D2).

En la teoría, Shulman (1989) plantea que lo más propio de la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido, porque incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable.

En este mismo sentido, Putman y Borko (2000: 232-234), citado a Grossman, proponen cuatro categorías para explicar el alcance del conocimiento didáctico del contenido: Concepción global de la docencia que tiene el profesor -conocimiento y creencias- sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los estudiantes aprendan. Estos autores coinciden en la importancia en dominar la disciplina y los temas que se enseñan. Según Sarramona (2005: 190-192) Plantea que el docente tiene una función didáctica del cual es preciso reconocer que para que el profesor pueda desarrollar las actividades didácticas requiere no sólo la comprensión de la disciplina que enseña, además aplicar el conocimiento didáctico.

En síntesis

Se puede decir que existen coincidencias en la importancia de conocer, aplicar y actualizarse en las disciplinas que se enseñan; es importante agregar también la mirada en la especialidad o dominio de los temas por parte del docente en sus clases, el conocimiento pedagógico y didáctico, esto se requiere para hacer comprender a los estudiantes y facilitarles el aprendizaje, entonces: el desafío en este punto es combinar los conocimiento y la aplicación disciplinar y pedagógico para la formación en competencias.

Respecto de la relación estudiantes y docentes: Los docentes reconocen que la relación social, la convivencia y la armonización entre estudiantes y docentes son importantes, al respecto se les consulta: ¿Cómo es la relación con sus estudiantes? ¿Podría describirlo? aunque la mayoría afirman tener muy buena relación con sus estudiantes, los resultados de la investigación reflejan lo contrario: Del total solo cuatro evidenciaron tener una buena relación con sus estudiantes, una de las entrevistadas así comenta:

“... es muy especial ya que me gusta que ellos sepan que son importantes para mí y los quiero... si ellos se esfuerzan no lo hacen a la fuerza sino su propia voluntad, por eso hay intercambio de experiencias, todos se sienten capaces, todos se ayudan por igual. Por eso digo que la relación es muy buena pero todo depende de nosotros.” (D6).

Un entrevistado que va en la misma línea manifiesta el interés por la buena comunicación entre sus estudiantes, la importancia de la amistad la confianza pero sobre todo el respeto entre sus estudiantes. Así comenta:

“... es muy efectiva ya que nos llevamos muy bien, prevalece la unión, la confianza, el respeto y la alegría... amistosa, pues les cuento lo que me pasa en la vida, es de doble vía porque me escuchan y yo los escucho, aunque la familia influye mucho en la actitud de los niños por eso algunos son más sociables que otros, otros son más dedicados y si el maestro es justo y asume su responsabilidad, también convierte niños justos y responsables.” (D12).

Ocho coinciden que el grupo de personas con quienes conviven los niños, los docentes y la familia, influyen en su desarrollo y que toda relación social que se construye está basada en la confianza. Un entrevistado nos comenta:

“... me relaciono directamente con cada niño o niña aunque lleve un poco de tiempo, con eso logro ganarme la confianza y ellos se muestran muy entusiasmados al trabajar, sabiendo que cuentan conmigo, preguntan sin temor...Creo que al darles confianza se expresen libremente.” (D9).

Cuatro docentes indican que tienen muy buena relación con sus estudiantes, sin embargo los resultados indican lo contrario. D16 así comenta:

“... pero yo siempre he pensado que cuesta mucho asumir, por eso no vemos la importancia de los logros de los alumnos, solamente asumimos la parte que beneficia nuestros intereses... cuando el alumno tiene logros uno asume que es responsable; cuando el alumno le va mal, es el alumno irresponsable o el alumno tiene problemas de aprendizajes... entonces sí importa mucho la responsabilidad de ellos y de nosotros los docentes.

En la literatura (Delors, 1998) Explica también que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La calidad educativa se define desde el punto de vista pedagógico, como procesos que la escuela desarrolla para construir conocimientos, las formas de convivencia, participación de los alumnos, vinculación de la escuela con la familia y el entorno sociocultural.

En síntesis

Los docentes comprenden que debe existir una buena relación entre los mismos docentes, estudiantes y padres de familia, sin embargo ante el bajo resultado, responsabilizan a los estudiantes y padres de familia. Es de reconocer que nadie se plantean la pregunta: ¿Porque a mis alumnos no les fue bien? reflexión crítica que el docente debe agregar a sus saberes. Un mínimo porcentaje manifiesta que la familia influye mucho en la actitud de los niños, aclaran que si el maestro es justo y asume su responsabilidad, también convierten a los niños en justos, responsables y productivos.

De la información encontrada, se tienen los aspectos más relevantes en el ejercicio de la profesión y es el gusto por el trabajo pedagógico, que es un elemento importante para la formación. Al respecto un docente opina:

“... impartiendo lo que yo sé, para que no solamente yo lo sepa sino que también mis alumnos a través de materiales didácticos y por medio del interés de compartir con los alumnos... agradable y muy bonito porque cada día uno aprende cosas nuevas debido a los cambios y de esa manera nos actualizamos... si... aprendemos de los alumnos en la práctica, también de los padres y de la gente con quienes convivimos de manera constante.” (D8).

Seis docentes indicaron que el gusto por el trabajo pedagógico se desarrolla a través de la investigación, la formación académica, la preparación de recursos didácticos, aplicación de métodos y técnicas adecuadas. Un docente opina:

“... con entusiasmo esforzándome por desarrollar bien mis clases con el apoyo de material didáctico y su debida explicación, dándole atención a los alumnos ayudándoles en sus problemas, llegar con alegría con los alumnos con dedicación y gusto por facilitar la enseñanza a los niños y niñas... comunicándome constantemente con los padres de familia para que estén al tanto con sus hijos, desarrollo mis habilidades, destrezas, dedicación en el desarrollo de mis contenidos, mejoro mis métodos y me actualizo en la universidad; no hay materiales pero hago lo posible por conseguirlas.” (D10).

La literatura coincide en que el gusto por el trabajo pedagógico constituye una serie de capacidades que el docente debe desempeñar, según Badiou (2007): “quien realice un punto real de libertad”, quien incline experiencias para romper costumbres, paradigmas y pensamientos unitarios y excluyentes, enfrentar procesos de manipulación, de homogeneización, maneras controladas de percibir, obrar, actuar, sentir y pensar.

La comprensión pedagógica se vuelve, así, un reto que pocos alcanzan y se alcanza cuando el educador logra en sí mismo y en sus estudiantes la construcción de significados para que sus conocimientos, capacidades, disposiciones y actitudes incidan en el mejoramiento cognitivo, operativo, afectivo y pluridimensional del individuo.

En síntesis

No todo docente tienen claridad respecto del trabajo pedagógico y didáctico, algunos evidencian el buen deseo en hacer educación actualizándose, implementan sus recursos didácticos y comparten sus experiencias. Seis de los entrevistados manifestaron que el gusto por el trabajo pedagógico se desarrolla a través de la investigación, formación académica, capacitaciones, diplomados, círculos de calidad, preparación de materiales didácticos, aplicación de métodos y técnicas actualizadas para promover el deseo de aprender en los estudiantes.

Respecto a la solidaridad y cooperación con los estudiantes: Según pregunta ¿Cómo muestra su solidaridad con sus estudiantes?, ¿Cómo coopera en la solución de sus problemas? Algunos indicaron que los orientan y se comunican constantemente con los padres. Un docente opinó:

“... mostrándoles que tengo interés en ayudarles, los oriento en su actuación a través de consejos para que sean hombres y mujeres de bien, a que sigan estudiando y puedan ser profesionales y hacer valer el esfuerzo de los padres... mi mayor cooperación es la concientización y comunicación constante a la comunidad educativa, escuchándolos y creando confianza y soluciones de algunos problemas de la comunidad educativa.” (D8).

Otros docentes reiteran la importancia del diálogo y la reflexión que son medios de cooperación para buscar el desarrollo y las competencias en los estudiantes, asimismo es necesario las charlas motivacionales, reflexivas e indagar la dificultades que afectan al estudiante. Los docentes así opinan:

“... promuevo el diálogo, la reflexión, investigo la adaptación educativa y laboral de mis alumnos, coordino la organización de encuentros de orientaciones tanto para estudiantes como a los padres de familias.” (D13). “... por eso cuando les dificulta algo les dejo hoja de trabajo, les cuento una experiencia igual o parecida; charlas motivadoras para orientarlos... realizo actividades en donde ellos son los líderes de sus demás compañeros, asignándoles funciones de coordinación y de cooperación con todos.” (D3).

La solidaridad es uno de los valores con enfoque humanista de la cual el docente debe ser ejemplar, unos de los docentes así opina:

“... Por eso coopero con mis alumnos acompañándolos en todo momento con repases, ejercicios y resolviendo sus dudas; en algunas ocasiones les llevo dulces o algo para mostrar mi solidaridad con ellos y siempre estar atento a sus actitudes, me gusta mucho preguntarles cosas de su vida y escucharlos, para poder orientarlos a que salgan adelante... no quedo tranquila hasta que aprendan, por eso les doy libertad a que participen, que trabajen en grupos tanto dentro del aula como en otros ambientes para que se desarrollen y se desenvuelvan en la sociedad.” (D9).

De acuerdo a la literatura, la comprensión pedagógica va más allá de la competencia y la reflexión. En esta perspectiva, quien comprende no sólo sabe y predica, sino que aplica, vivencia, obra y hace en correspondencia con lo que sabe, dice y piensa, previo ejercicio de indagación y reflexión. Convertir su práctica en praxis pedagógica (Vasco, 2011) es una de las actitudes relevantes del profesor que educa. Entonces el respeto, solidaridad y cooperación es posible cuando se comprende la situación pedagógica y se vivencia, y en consecuencia se obra a favor de los estudiantes.

En síntesis

Se puede sostener que los profesores tienen claridad respecto de ser solidarios y cooperativos con sus estudiantes como parte de su competencia; reconocen que hacen los mayores esfuerzos para orientar con el ejemplo y consejos para hacer valer el esfuerzo de los padres; se evidencia que para la cooperación es necesario el desarrollo de charlas motivacionales reflexivas, indagación de problemas que esté afectando al estudiante; consideran que la solidaridad es uno de los valores con enfoque humanista que se encuentra en todas las actividades y situaciones que el docente debe practicar.

Respecto de la motivación

De la información obtenida, se puede afirmar que la motivación durante el ejercicio de la profesión es un desafío; cuando se les pregunta ¿Motiva a sus estudiantes durante sus clases? ¿Cómo lo hace? Un docente así opinó:

“... Si, el docente es el máximo responsable de que el niño aprenda, con esto quiero decir que si el profesor no está motivado, difícilmente se va a lograr el éxito escolar que se espera... yo en mis clases comúnmente utilizo dinámicas, juegos, competencias, lógicas, platicar, escuchar sus ideas luego motivarlos en una forma amena y dinámica, por supuesto enlazando y relacionando con el tema del día.” (D9).

Algunos docentes manifiestan que la motivación genera interés y resultados positivos en los estudiantes por lo que se debe disponer del tiempo e insumos para que las clases sean amenas. Un entrevistado a si comenta:

“... Escucho las experiencias de los niños lo que hicieron lo que quisieran hacer, hablándoles de Dios, orando, juegos, voz, uso de materiales... creo que la mayor motivación que yo les puedo dar es que los quiero mucho y no los maltrato... realizando actividades acordes a su edad, leyendo cuentos que enfoquen valores mediante dinámicas y concursos para retro alimentar la clase anterior...Es bueno tomar en serio nuestro trabajo, no ser tan rígido, que se note en nuestro trabajo que nos gusta lo que estamos enseñando porque el niño siente cuando uno los quiere.” (D16).

En la misma línea una persona entrevistada en grupo focal afirma que tener didáctica es saber enseñar y así nos relata su experiencia escolar:

“... de todo eso me parece que depende mucho de la posición que adopte el profesor, porque si el profe tiene problemas llega molesto en su trabajo y también los niños no están al gusto... en cambio, si llega emocionado, saluda motiva, entusiasmo a todos y la clase se hace más dinámica, por lo tanto mantiene a todos alertas en su clase... sí los alumnos tienen dudas preguntan sin problemas al profe porque también el profe en todo momento está dispuesto a ayudar... si un niño no le gusta estudiar se interesa por estudiar porque el profe sabe enseñar.” (D11).

En síntesis

Se puede sostener que los profesores no tienen muy claro de lo que respeta la motivación que se requiere en su quehacer pedagógico y didáctico; consideran que motivar es jugar, hacer una actividad para despertarlos; es de notar que la mayoría refieren a dinámicas o ejercicios físicos, lo perciben como una actividad inicial no como recurso didáctico que se desarrolla durante el proceso de enseñanza. Casi en su totalidad desarrollan actividades que no tienen relación con la disciplina que orientan.

Forma de producir saberes en los estudiantes

Un docente competente es aquel que está atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, la cooperación y construcción de conocimientos. A partir de esta idea se les consulta ¿Cómo producen saberes en los estudiantes? los criterios afirman que sus clases sean éstas con enfoque de competencias o por objetivos, tienden a construir conocimientos. Así nos revelan los docentes:

“...yo promuevo la construcción de conocimientos en los estudiantes por medio del desarrollo de clases, preguntas si han captado algo, los pongo a trabajar en forma individual o los pongo a investigar y exponer y así ellos mismos experimentan el desarrollo de sus conocimientos. Creo que no hay nada diferente de lo que hago yo con los que dicen trabajar por competencias y los logros no hay ninguna diferencia.” (D16).

Desde la información que arrojan las entrevistas se puede afirmar que los docentes influyen en la construcción de conocimientos, al menos siete docentes coinciden con esta idea. Uno de los docentes entrevistado así opina:

“... en mi caso considero que construyo los conocimientos en la enseñanza aprendizaje a través de la práctica de los conocimientos previos, el análisis y comentarios de lecturas en forma continua y el uso de materiales adecuados al área o grado de mi responsabilidad.” (D4).

Los resultados de entrevistas y grupos focales coinciden que los docentes reconocen que la construcción de conocimientos se desarrolla desde la participación activa de los docentes y el involucramiento de la comunidad educativa y el cuerpo docente. Una de las entrevistadas así opina:

“... tenemos que procurar acercarnos a los alumnos y ganarles la confianza, que es la forma más fácil para promover la construcción de conocimientos, en mi caso promuevo la participación, tareas de investigación, acompañar a los que más les dificulta aprender, hasta formar el hábito de estudiar; así creo que construyo conocimientos en mis alumnos.” (D15).

En efecto esto confirma lo que (Guarro, 2008, p. 37) dice respecto de las principales implicaciones del enfoque de competencias es que “El aprendizaje de las competencias exige espacios construidos en torno a contextos significativos más próximos a la vida cotidiana del alumno”

En Síntesis

La labor docente en el campo pedagógico es fundamental para la construcción de conocimientos pues con el uso de estrategias pedagógicas y didácticas se generan posibilidades de desarrollo. Si bien es cierto que hay un escaso manejo de cómo construir conocimientos, se reconoce que es difícil pensar en la cuestión didáctica sin tener el buen manejo de la disciplina, también es de reconocer que hay algunos docentes que sin saber tanto tienen una buena didáctica, obtienen buenos resultados lo que nos lleva a concluir que a mayor competencia mayores resultados se obtendrán.

Evaluación de los aprendizajes

A partir de la información que se tiene, se puede confirmar que urge seleccionar instrumentos adecuados para evaluar el desarrollo progresivo de los aprendizajes.

Cuando se les consultó respecto a ¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes? y ¿Qué tipo de evaluación frecuente en sus estudiantes? Esto lo explica un entrevistado:

“... para ver si logramos los objetivos de aprendizaje en los niños, evalúo al final de cada bimestre; comúnmente sucede al finalizar el bimestre porque les damos sus exámenes escritos o lo que llaman pruebas objetivas, hojas de trabajos, preguntas orales y escritas durante las evaluaciones, ejercicios y revisión de tareas.” (D6).

Una opinión que va en la misma dirección comenta sobre el alcance que tienen las pruebas objetivas. Así opina un docente al respecto:

“... creo que es necesario entender que primero necesitamos desarrollar los contenidos para que después se puedan hacer los exámenes escritos, para cumplir los pasos de evaluación porque si no hay una prueba escrita no hay evidencias del aprendizaje de los alumnos, además tenemos que evaluar porque no existe otra forma de dar calificaciones a los alumnos que nos exigen las autoridades.” (D16).

Al menos seis docentes afirman que evalúan porque existe el compromiso de evaluar, es un requisito y hay que cumplir. Así opinó un docente:

“... en ocasiones desarrollo ejercicios de evaluación a los estudiantes pero solo es para verificar si desarrollaron algún conocimiento de los temas que se desarrollaron ya que las evaluaciones de bimestre son las que están orientadas a cuantificar el aprendizaje de los niños; entonces cuando llega el momento de evaluar se elaboran las pruebas y son revisadas por la comisión de evaluación antes de aplicarlas en donde también tomamos en cuenta las actitudes y la utilización de lista de cotejos.” (D7).

Dos docentes coinciden en que las evaluaciones son un requisito que hay que cumplir se quiera o no, afirman que no importa los resultados, ni la evolución de los aprendizajes. Así fue la opinión de uno de ellos:

“... nosotros estamos conscientes que la evaluación es un recurso para mejorar el aprendizaje en los alumnos, ya que de los resultados surgen estrategias para mejorar el trabajo pedagógico/didáctico; esto quiere decir que la evaluación debe estar centrado en el aprendizaje y no por exigencia de las autoridades; por eso yo aplico evaluaciones de proceso y utilizo la solución de casos, debates, foros, exposiciones, demostración de conocimientos; juegos, diálogos, observación de actitudes, trabajos grupales, ejercicios, lista de cotejos.” (D2)

Del mismo cuestionamiento otro entrevistado comenta que la evaluación no siempre tiene como objetivo cuidar el proceso de aprendizaje de los alumnos sino más bien el cumplimiento de una orden administrativa. Un docente así opina:

“... la mayoría de los profesores de esta y otras escuelas, se centran en el cumplimiento de una orden; creo que además de saber evaluar es necesario acompañar a los estudiantes en todos el proceso de enseñanza aprendizaje, creo que es nuestra obligación evaluar al finalizar el cumplimiento de nuestro plan que en este caso planificamos bimestralmente.” (D10).

Basados en la literatura nos dice que “El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación. Evaluar de manera continua el talento humano docente para potenciar su idoneidad, revisar las estrategias didácticas y de evaluación para garantizar su continua pertinencia, etc.” (Tabón, García-Fraile, Rial y Carretero, 2006).

En síntesis

Tomando en cuenta los hallazgos, la aplicación de las evaluaciones son clave para retroalimentar el desarrollo de aprendizajes y mejorar la labor docente; sin embargo los aportes de los docentes son contradictorios a las observaciones realizadas. Se pudo constatar que la mayoría tienen una concepción tradicional respecto de la enseñanza y de las evaluaciones que realizan. La totalidad indican que planifican por competencias, sin embargo, evalúan a cada bimestre a través de pruebas objetivas; otros reconocen la importancia de hacer acompañamiento en el aula, aunque no lo aplican.

4.2.2. El docente utiliza sus habilidades en la aplicación de Recursos Didácticos y Tecnológicos.

El profesor como profesional reflexivo, que toma decisiones, que pone en práctica su experiencia, debe preocuparse por el uso de materiales curriculares, libros de texto, grupos de trabajo, estructuración de horarios, enseñanza adecuada a la diversidad cultural, recursos didácticos y tecnológicos. Es importante destacar que no basta contar con insumos didácticos, hay que ponerlos al servicio de la niñez y que la mayoría no cuenta con ese recurso de apoyo. Así opina un docente.

“Considero que es obligación del estado mandarnos materiales a todos los docentes no solo de la escuela sino de todo el país ya que solo así ayudará a facilitar la enseñanza aprendizaje de los estudiantes...En esta escuela por ejemplo no tenemos materiales didácticos y lo que ganamos no nos alcanza para comprar materiales, no tenemos aulas, nuestros pizarrones se joden, y así no podemos mejorar porque no tenemos los recursos suficientes para poder enseñar mejor.” (D9).

Los docentes coinciden que la organización, la administración de los recursos y el interés personal, es fundamental para agenciarse y crear los propios recursos, aprovecharlos al máximo. Un docente así informa:

“...Yo creo que cada docente tiene su potencial, tiene la capacidad de crear y recrear sus propios recursos, el problema es que muchos profesores no ponen de su parte, siguen con sus clases muy tradicionales todo lo quieren fácil, también la dirección tiene la obligación de gestionar recursos. También es necesario que cada uno comparta sus experiencias en círculos de calidad o talleres y que todos estemos en armonía.” (D10).

Los docentes reconocen que se vuelve complicado cuando los recursos no se tienen ni se crean, al menos indicó uno de los docentes entrevistados:

“...considero que el mayor problema en esta escuela es que no contamos con computadoras, aún si las tuvieramos no tenemos un salón donde ponerlas y hay que saberlas usar para la enseñanza y aprovechar todas las posibilidades de su uso; también no todos lo podríamos utilizarlo.” (D7).

Se confirma lo que Frederick W. Taylor afirma de la “Administración científica” que “Los cambios en la industria, el comercio y las relaciones económicas también se hacen presentes en la educación en todos los niveles” en efecto se evidencia que no se renueva el modelo educativo.

En síntesis:

Se puede afirmar que no todos los docentes utilizan insumos didácticos como recurso de apoyo en la enseñanza, asimismo la existencia de los recursos tecnológicos en el establecimiento educativo no garantizan una mejor intervención pedagógica, ya que todo dependerá de la preparación y el enfoque pedagógico con que aplican el hecho educativo. El uso de la Tecnología de la Investigación y de la Comunicación, disciplina que se debe implementar en la escuela.

Respecto de la tecnología

El tema de la tecnología refleja interés e importancia en los docentes pero que a la vez es un desafío; explican algunos que aprendieron a usar el computador por necesidad, otros no saben utilizarlo, hecho que se refleja en la pregunta ¿Cómo incorpora la tecnología en sus clases? ¿Cuáles son sus experiencias en la tecnología? Un docente así comenta:

“... mi aprendizaje fue por pura necesidad, no he llevado ningún curso en computación pero si utilizo la computadora y manejo los programas Word, Excel, Power Poin, Aunque aquí no hay computadoras pero usamos el internet para investigar y los correos para mandarnos informaciones. También la tecnología está en celulares, equipos de sonidos, grabadoras de reportajes y cualquier material digital mientras se exploran y se aprovechan, solo hay que saber utilizarlos.” (D6).

No todos los docentes están actualizados en la tecnología, al menos que haya un proceso de formación y tecnificación docente. Una entrevistada así relata:

“... no tengo mayor experiencia, solo manejo el programa de Word, estoy consciente que debo manejar los programas de computación para enseñar a los niños pero el sistema nunca nos orientó durante nuestra formación por eso no hemos formado esas competencias, sin embargo es importante que nos preparemos, nunca es tarde que el ministerio de educación nos prepare.” (D7).

Considerando que es de urgencia nacional la implementación y aplicación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo, se les consultó al respecto y al menos tres indicaron que no tienen experiencias aunque manifestaron que tienen el deseo en aprender. Una de las entrevistadas así comentó:

“... es muy bueno pero no tengo experiencia en el manejo de computadoras, no manejo la tecnología, quiero aprender porque no se usarla, aunque aquí en la escuela no tenemos esas máquinas. Hasta el momento la tecnología en nuestra escuela solo es hablado, aun no lo podemos practicar, solo es inducirlos al buen uso del mismo; con la grabadora escuchamos cuentos, historias, para luego realizar hojas de trabajos.” (D1).

Respecto de la incorporación de la tecnología en sus clases, surgen criterios de su uso para la enseñanza, asimismo creen que con la tecnología se ofrecen mejores oportunidades. De ahí que un docente opina:

“... la verdad es que no podemos utilizar la tecnología por no contar con los recursos necesarios; utilizamos el internet para investigar tanto nosotros como los estudiantes pero tenemos que hacerlo visitando un lugar donde hay internet; utilizamos medios audiovisuales con los niños para enriquecer los contenidos pero muy de vez en cuando y lo hacemos prestando equipo audiovisual.” (D2).

En la misma línea cuatro docentes afirman que aun habiendo recursos tecnológicos, muchos no lo aprovecharían. De hecho coinciden en la opinión del que refiere una de las maestras:

“... nosotros en algunas ocasiones incorporamos la tecnología en el proceso de enseñanza, cuando tenemos posibilidades, hacemos alguna presentación de diapositivas, o hacemos una explicación breve desde una computadora o desde un celular ya que no tenemos nada de eso en la escuela, aun si las tuviéramos no lo sabemos usar... me parece que el problema no son los recursos tecnológicos, sino el uso de esos recursos porque muchos compañeros no están familiarizados ni preparados para dejar la clase tradicional.” (D7).

Según la literatura, la tecnología debe tener una función didáctica en la enseñanza y son funciones de los docentes agenciarse de estas competencias que se requieren.

Sarramona (2005: 190-192) plantea que las funciones docentes se pueden dividir en cuatro grandes grupos: “las didácticas; las tutoriales; las de vinculación con el medio social; las de formación e innovación”. Esta última debe desarrollar los docentes para mejorar su calidad profesional.

En síntesis:

Según informaciones recogidas, podemos aseverar que todos coinciden que: el tema de la tecnología como recurso didáctico para la enseñanza es importante; aunque consideran algunos que la tecnología no solo implica saber usar los computadores sino también explorarlos para conocer más aplicaciones, asimismo aprovechar la radio, celulares, grabadora, equipo de reportaje, otros. Coinciden en que deben actualizarse para formar otras competencias en función de su trabajo.

4.2.3. El docente perfecciona su actitud a través de su formación continua

La formación es un proceso de actualización que permite el desarrollo personal y profesional, ajustándose a los cambios sociales, la ciencia y la tecnología. En la pregunta ¿Cómo perfecciona sus saberes para formar niños competentes? así opina:

“... Utilizando diferentes técnicas pedagógicas, mejorando mis métodos y actualizándome; de hecho yo los aplico porque son las que yo conozco, aunque estoy consciente de que debo formarme para mejorar mi trabajo en educación pero sé que puedo lograrlo leyendo y practicando lo poco que he aprendido.” (D4).

Docentes del grupo focal coinciden en que perfeccionan sus saberes haciendo muchas actividades para que estén a la vanguardia de los cambios y necesidades. Así opina una de las docentes:

“... por eso la actualización debe ser constante, debemos investigar leer, practicar, replicar los aprendizajes... muchos estudiamos en la universidad y aunque algunos estudian otra carrera que no es a fin a la educación pero se fortalecen los conocimientos...el secreto es estudiar para que abran los ojos y puedan autoevaluarse, no como sucede hoy día que se actualizan, pero no mejora su desempeño en el aula... ¡ha! Pero también nos afecta los incentivos que son muy pobres.” (D1).

En parte coincide con lo que la literatura dice: la formación docente es un proceso de actualización que permite el desarrollo personal y profesional ajustándose cada vez a los cambios que exige la sociedad según sean los avances de la ciencia y la tecnología para saber enfrentar la realidad de la práctica docente en el aula, en la escuela y en los distintos espacios de aprendizaje que hace del ser un miembro activo y útil para la sociedad (González y Wagenaar, 2003).

En síntesis:

Los docentes están conscientes que deben actualizarse para mejorar su trabajo pedagógico, aunque se conforman hacer lo que saben, otros se actualizan pero no mejoran su desempeño docente. Las competencias son un proceso de formación continua y práctica constante; Olivier Reboul, en su Filosofía de la educación, sostiene que “educar” no es fabricar adultos según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo, esa es la principal tarea del educador.

CONCLUSIONES

Los objetivos de esta investigación han sido cubiertos, se han valorado las capacidades pedagógicas de los docentes, además se recabó información para fundamentar la importancia de ser competente.

1. Las competencias pedagógicas que han desarrollado la mayoría de los docentes son muy débiles debido a que no logran integrar conocimientos, habilidades y valores, esto no permite al docente interpretar el pensamiento y la forma en que los estudiantes aprenden para responder a sus necesidades.

2. La mayoría de docentes tienen una débil formación didáctica orientada al desarrollo de competencias, no han desarrollado el carácter investigativo en la docencia y han tenido muy pocos avances en la tecnología; aunque la mayoría se forman en universidades son muy dogmáticos: utilizan muy poco o ningún material didáctico.

3. Los docentes desarrollan una enseñanza centrada en el saber conceptual por lo que se conforman con una enseñanza magistral. Respecto del saber procedimental las desarrollan pero son muy débiles tomando en cuenta que utilizan métodos, técnicas que ni ellos las reconocen.

El saber actitudinal no le ponen mucha importancia y tienen poco sentido cooperativo, colaborativo y una frágil relación entre estudiantes, docentes y padres de familia. Aplican evaluaciones bimestrales lo que supone que su labor de docente se basa en objetivos y no en alcanzar competencias.

RECOMENDACIONES

De acuerdo a las conclusiones más relevantes, la discusión entre la teoría y de acuerdo a los objetivos planteados, es posible aportar algunas sugerencias que podrían ayudar a asumir: los retos, problemas críticos que se han detectado: El desafío para el docente es la apropiación y aplicación del CNB para formar niños competentes.

1. Que los docentes asuman, que la enseñanza en todo momento es teórico y práctico a la vez, también reflexivo, crítico, constructivo que permite integrar conocimientos, habilidades y valores para generar cambio de actitud, esto implica llevar el ejemplo en todas partes, se sientan responsables, trabajen en ello y estén conscientes de contribuir en la construcción de saberes y formar personas capaces de emprender.
2. Se sugiere a los docentes fortalecer su formación didáctica a través de un proceso de actualización basada en el trabajo colaborativo, la indagación, experimentación, crítica, reflexión, gestión y estar dirigido al fortalecimiento de las competencias didácticas, hecho que permite desarrollar el carácter científico-investigador y de la innovación de la metodología de enseñanza.
3. Los docentes deben orientarse en los criterios para establecer diálogos de competencias; esto permite ejercer lectura, análisis, actualización, interpretación, integración de conocimientos, habilidades y actitudes que vincula una adecuada comprensión y aplicación de las competencias desde las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal.

REFERENCIAS

- Arana, J. (2010). La formación ocupacional por competencias y su certificabilidad y convalidación con la Formación Profesional Reglada. In J. a. Torres, *Tesis doctoral. La formación ocupacional por competencias y su certificabilidad y convalidación con la Formación Profesional Reglada* (pp. 49-305). melilla: Editorial de la Universidad de Granada.
- Arboleda, J. (2011). Competencias Pedagógicas: Conceptos y estrategias. In J. Arboleda, *Competencias pedagógicas*. Bogotá, Colombia: Redipe.
- Ayala, H., & Luis, G. (2008). *DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR* (Decima edición ed.). Chile, Santiago de Chile, Santiago: Centro Universitario de Desarrollo -CINDA-.
- Beraza, M. A. (2003). Competencias Docentes del Profesorado Universitario 2da. edición. In M. A. Beraza, *Competencias Docetes del Profesorado Universitario 2da. edición* (pp. 9-253). España: Printed in Spain.
- Delors, J. (1998). *LA EDUACIÓN ENCIERRA UN TESORO*. Guatemala: EDICIONES UNESCO.
- Direccion General de Educación Superior Tecnológica SEP. (2012). Modelo Educativo Para el siglo XXI, Formacion y Desarrollo de Competencias. In D. G. SEP, *Modelo Educativo Para el siglo XXI, Formación y Desarrollo de Competencias* (pp. 36-98). México, D.F: Printed in Mexico.
- Galindo, L. (2012). Doctorado "LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMO ÁREA PARA POTENCIAR LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS NECESARIAS PARA LA ENSEÑANZA EN EDUCACION INFANTIL". In R. L. Galindo Navas, "*LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMO ÁREA PARA POTENCIAR LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS NECESARIAS PARA LA ENSEÑANZA EN EDUCACION INFANTIL*" (pp. 154-461). España: Universidad de León-España.
- Galvarino, J. (2009). Tesis doctoral, Competencias Profesionales de los Docentes de Enseñanza Media de Chile. Un análisis desde la persepción de los implicados. In G. J. Jofré Araya, *Competencias Profesionales de los Docentes de Enseñanza Media de Chile*. (pp. 94-429). Barcelona, España: Universodad Autónoma de Barcelona.

- Gambau, S. (1994). Significado y Actitudes de la Formación Continua. *Universidad Jaume I, y la Fundación Caixa Castelló*, 10-12.
- García San Pedro, M. J. (2010). *Diseño y Validación de un Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad*. Universidad Autònoma de Barcelona, Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, M. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. In M. J. Pedro, *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad, Tesis doctoral* (pp. 56,250,434). Barcelona: Ballaterra.
- Gumbau, S. L. (1994). Significado y Actitudes de la Formación Continua. In S. L. Gumbau, *Significado y Actitudes de la Formación Continua* (pp. 10-12). Universidad Jaume I, y la Fundación Caixa Castelló: Universidad Jaume.
- Hernández, Fernández, Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*. México: S.A DE C.V. (p. 656).
- Jofré Araya, G. J. (2009). TESIS DOCTORAL; COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE CHILE. In G. J. Jofré Araya, *COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE CHILE. UN ANÁLISIS DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS IMPLICADOS*. (pp. 80-429). Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Leyva, O., Reyna, V., Arango, X., Cuevas, V., & Tamez, G. (2013 Enero - Junio). Propuesta de un Catálogo de competencias docentes en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del método jerárquico (ahp). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSS 2007-2619*, 11-21.
- Martínez Rodríguez, F. M. (2008). "Análisis de competencias emprendedoras del alumno de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre jóvenes". (pp. 245-604). Andalucía, España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Martínez, A. (2009). Tesis doctoral "LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN EL TÍTULO DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL. In A. M. Sánchez, *Las Competencias Específicas en el Título de Grado de Educación Infantil* (pp. 71-446). Europa: Universidad de Granada.

- MINEDUC. (1991). Ley de Educación Nacional 12-91. In MINEDUC, *Ley de Educación Nacional 12-91* (p. 25). Guatemala : MINEDUC.
- MINEDUC. (2008). CNB. In MINEDUC, *Currículo Nacional Base* (pp. 19-241). Guatemala: Publicaciones MINEDUC.
- MINEDUC. (2008). CNB 4to. primaria. In MINEDUC, *Currículo Nacional Base* (pp. 19-241). Guatemala : Publicaciones MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). CNB diversificado. Guatemala: MINEDUC.
- Nova, A. P. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 14 (1), 67-80, 77-80.
- Nova, A. P. (2012). Tesis doctoral. In A. P. Nova, *Tesis Doctoral. Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial* (pp. 225-540). Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Paredes, B., & Márquez, G. (2010). Educación Superior basada en Competencias. In *MEMORIA DEL VI FORO DE ESTUDIOS EN LENGUAS INTERNACIONAL* (pp. 496-510). Estado de Hidalgo: Universidad de Quintana Roo- Departamento de Lengua y Eduación.
- Patrick Scott, P. D., & Beatrice Ávalos, P. D. (2013). *Formación Inicial y Gestión Docente*. Guatemala: USAID.
- Pavié, A. (2012). Tesis doctoral. In A. Pavié Nova, *Las Competencias Profesionales del Profesorado en Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial* (pp. 112-521). Valladolid: Valladolid.
- Peiró, A. C. (2011). *Modelización multivariante de los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje basados en Competencias en Educación Superior*. Valencia, España: Universitat Politècnica de Valencia.
- Perenoud, P. (12 de Agosto de 2001). La Formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago de Chile)*, 2001, XIV, n 3, , 503-523.
- PREAL . (2010). Texto para el debate educativo. In P. d. Educativ, *Texto para el debate educativo* (pp. 32-88). Guatemala : Editorial de Ciencias Sociales .

- Reynoso, N. (2008). ACTITUDES DOCENTES ANTE LA INNOVACION CURRICULAR POR COMPETENCIAS. In N. R. Jurado, *Actitudes docentes ante la innovacion curricular por competencias* (pp. 41-79). Ciudad Juarez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juarez.
- S.A. Morán; A.P. Collera, y M. L. Álvarez. (2008). *Hacia un Enfoque de la Educación en Competencias*. Europa: Gobierno del Principado de Asturias, Europa: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica- Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica .
- Salazar, A. F. (2008). Actas de conferencia. "PARADIGMAS DEL SIGLO XXI" (pp. 4-9). Méxio: CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS DE VERACRUZ.
- Salazar, A. F. (2008). Actas de conferencia. "PARADIGMAS DEL SIGLO XXI" (pp. 4-13). Méxio: CENTRO DE INVESTIGACION Y ESTUDIOS AVANZADOS DE VERACRUZ.
- Sampieri, H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2006). Metodología de la investigación. In R. H. Sampieri, C. F. Collado, & M. d. Lucio, *Metodología de la Investigación* (p. 366). México: Editores, S.A. DE C.V.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2006). Metodología de la Investigación Quinta edicion. In R. H. Sampieri, C. F. Collado, & M. d. Lucio, *Metodología de la Investigacion Quinta edicion* (pp. 92-366). México: EDITORES,S.A. DE C.V.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2006). Metodología de la Investigación Quinta edicion. In R. H. Sampieri, C. F. Collado, & M. d. Lucio, *Metodología de la Investigacion Quinta edicion* (p. 92). México: EDITORES,S.A. DE C.V.
- Sánchez Díaz, M. (2010). *Competencias informacionales en la formacion de las Biociencias en Cuba*. Granada, Europa: Universidad de Granada.
- Sánchez, A. M. (2009). Las Competencias Específicas en el Título de Grado de Educación Infantil. In A. M. Sánchez, *Las Competencias Específicas en el Título de Grado de Educación Infantil* (pp. 3- 446). Granada: Editorial de la Univesridad de Granada.

- Sara Álvarez Morán, A. P. (2008). Hacia un enfoque de la Educación en Competencias. In S. Á. Morán, A. P. Collera, & M. L. Álvarez, *Hacia un enfoque de la Educación en Competencias*. (pp. 64-165). Gobierno del principado de Asturias, Europa: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación académica- Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.
- Savater, F. (2001). El Valor de Educar. In F. Savater, *El Valor de Educar* (pp. 37-222). Barcelona: Ariel, S.A.
- SEP, Dirección General de Educación Superior Tecnológico. (2012). Modelo Educativo para el siglo XXI. In D. G. SEP, & A. D. Ruiz (Ed.), *Modelo Educativo para el siglo XXI, Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales* (Primera edición ed., Vol. 1, pp. 36-98). México: Printed in México.
- STAFF. (2007:785). Enciclopedia de Pedagogía Práctica. En STAFF, *Escuela Para Mestros* (pág. 1024). Barcelona España: GRAFOS S.A. ARTE SOBRE PAPAEL.
- Superior, D. G. (2012). Modelo Educativo Para el Siglo XXI, Formación y Desarrollo de Competencias. *Dirección General de Educación Superior*, 36-98.
- Tobón, S. (2008). *La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior*. México: Instituto Cife.WS, 2008.
- Tobón, S. (2010). Secuencia Didáctica. In S. Tobón, *Secuencia didáctica: Aprendizaje y Evaluación de Competencias* (p. 6). Méxio, México: Printed in México.
- Tobón, S. T. (2010). Componentes de una competencia. In S. T. Tobón, *"SECUENCIA DIDÁCTICA: Aprendizaje y Evaluación de Competencias"* (p. 6). Méxio: Printed in México.
- Uribe Chamorro, J. (2010). *Apropiación de las Competencias declaradas en las prácticas de estudiantes de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial de una Universidad chilena*. España: Universidad de Granada.



Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE
LOS DOCENTES EN SERVICIO

Estudiante
Lic. Guadalupe Ajujey Coj

Asesor
MSc. Margarito Guantá Coló

Guatemala, septiembre de 2016

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta una guía de componentes basadas en competencias, básicos para mejorar el trabajo pedagógico y didáctico, dicha guía contienen procesos básicos para establecer diálogos de competencias el cual consiste en ejercer lectura, análisis, actualización, integración de conocimientos, habilidades y actitudes que vinculan una adecuada comprensión del estilo de aprendizaje de los estudiantes y responder con métodos técnicas y estrategias acordes para alcanzar la calidad educativa que se propone en el criterio uno. El segundo criterio responde al desarrollo de competencias del que se requiere tomar en cuenta los contenidos, competencias, metodologías y evaluación que son fundamentales para orientar al docente en su qué hacer educativo. En todo caso se propone la planificación por competencias, basada en la secuencia didáctica que constituye el conjunto de actividades estructuradas de manera articulada que permite la selección de contenidos, recursos, la distribución del tiempo y dar sentido a la evaluación fundamental para orientar el quehacer pedagógico.

El tercer criterio, refiere de las competencias didácticas, considerando que para que los docentes tengan estas competencias es importante que dominen la comunicación en todos los ámbitos, que tengan la capacidad de enseñar, apto para evaluar, acompañar, monitorear, buscar mejoras y que a su vez tenga un clima de armonización para disminuir la deserción y ser ejemplar y dominar las metodologías que se adjuntan en anexos. El cuarto criterio, refiere de las actitudes personales de respeto donde se sugiere planificar una política de formación que permita compartir el aprendizaje entre compañeros y la interrelación instituciones educativas; luego se sugiere una propuesta para la operativización, el cual se requiere seguir con entrega y dinamismo para avanzar en la implementación de la propuesta.

Por último se agregan insumos de apoyo que contienen metodologías, técnicas de evaluación, esto para el fortalecimiento en la aplicación de la propuesta.

1. Justificación.

El docente como formador y facilitador de los procesos pedagógicos, es la persona responsable e idónea en ejercer la educación según lo que establece el Currículo Nacional Base, por eso es importante seguir de cerca las acciones que realizan los docentes en materia pedagógica y didáctica.

Desde esa perspectiva, se propone el diseño de una guía de componentes básicos para formarse en competencias y mejorar la calidad educativa. En respuesta a los resultados de la presente investigación documental, se propone una alternativa a la problemática encontrada de la escuela investigada, el cual se debe coordinar, monitorear y acompañar muy de cerca para que a un corto plazo se puedan conseguir los resultados.

Si el estado no ha dado la debida importancia a la formación de los docentes en el marco de las competencias, eso significa que debemos apostarle al desafío de las debilidades pedagógicas y didácticas y asumir la revisión curricular como una actividad permanente, que contribuya a la actualización.

La práctica profesional es de suma importancia para la construcción del conocimiento. Siguiendo la propuesta de la UNESCO (1998); con relación a los pilares de la educación, el docente debe tener una formación general, el dominio de la teoría psicológica que sustenta el desarrollo y aprendizaje infantil, el dominio de los métodos, técnicas y estrategias didácticas; en la misma dirección se pronuncia Ríos (2004), para quien la formación debe permitir al educando adquirir los medios para la formación continua, un entrenamiento mental y metódico que garanticen su autonomía intelectual.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Contribuir en la labor que realizan los docentes proveyéndoles una guía de componentes que son básicos para mejorar su trabajo pedagógico y didáctico basado en competencias.

2.2 Objetivos específicos

- 2.2.1 Describir los criterios de manera ordenada para establecer diálogos de competencias que permitirán la adopción, la aplicación y el buen desarrollo de una clase basada en competencias.
- 2.2.2 Distinguir los aspectos básicos y fundamentales que el docente debe conocer para desarrollar su labor pedagógica basada en competencias.
- 2.2.3 Proveer una guía de componentes a los docentes, con elementos que son básicos para formarse en el ámbito de las competencias y mejorar la calidad educativa.

3. Guía de componentes

De acuerdo a las conclusiones más relevantes, la discusión entre la teoría y los resultados de esta investigación y de acuerdo a los objetivos planteados, es posible aportar algunas sugerencias que podrían ayudar a asumir: los retos, problemas críticos que se han detectado: El desafío es la apropiación y aplicación del CNB de manera integrada que contribuya al desarrollo oportuno y pertinente en la enseñanza. De allí que los expertos recomiendan a los docentes desarrollar el carácter científico, investigador de la práctica docente y ejercer una mayor conexión entre la teoría y la práctica pedagógica. Considerando lo anterior, se plantea las siguientes prácticas el cual debe ser gestionado por la dirección del establecimiento, coordinado por las autoridades educativas de la localidad y constante acompañamiento técnico pedagógico para evidenciar los resultados de mejora.

Para que esto sea efectivo es necesario hacer que los supervisores, Coordinadores Técnicos Pedagógicos y Coordinadores Técnicos Administrativos inserten su proyección en el Plan Operativo Anual "POA" en función de que se asuman responsabilidades entre las partes y se ejerza el Acompañamiento Técnico Pedagógico respectivo por parte de las autoridades educativas.

Hablar de competencias implica actuaciones, ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación determinada, el desarrollo de las habilidades necesarias para la solución de las necesidades de la vida cotidiana y, sobre todo, la comprensión del contexto en el que hay que actuar. Implica, así mismo aspectos de autonomía personal y criterios de funcionamiento, Respetar ciertos principios de derecho, dominar las propias emociones, valores, simpatías, cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario, sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación.

Los docentes deben orientarse en los criterios para establecer diálogos de competencias: esto consiste en ejercer lectura, análisis, actualización, integración de conocimientos, habilidades y actitudes que vinculan una adecuada comprensión del estilo de aprendizaje de los estudiantes. Para hacer apto el dialogo de competencias y desarrollar acciones en sentido amplio, se recomienda aplicar los siguientes criterios:

Criterio 1

Las competencias tienen un orden de construcción que es lo primero que el docente debe conocer. Respecto a la unidad o elemento de competencia se explica a partir de una fórmula gramatical: Verbo activo + Objeto de conocimiento + Condición de calidad, que se orienta de manera articulada.

El **Verbo activo**: Señala la acción precisa que debe ser ejecutada por el sujeto y debe construirse en tiempo presente, tercera persona en singular. Ejemplo: Construye, realiza, planifica, diseña, valora, elabora, describe.

Objeto de conocimientos: Es el objeto directo de la acción del verbo, describe el elemento o al sujeto sobre el que recae la acción y debe ser identificable y comprensible por quien lea la competencia. Ejemplos: Chapas a tope; informarle al supervisor sobre cambios realizados en la planificación de actividades; entrevistas a personas que desarrollan labores de vigilancia; un proyecto productivo social.

Condición de calidad es el enunciado que describe la forma, conjunto de parámetros, el criterio o el contexto que debe ser considerado en el cumplimiento de la acción. Ejemplos: de acuerdo a normas internacionales ACW; mediante los procedimientos establecidos por la empresa, con base en unas determinadas normas de redacción.

Cuadro No. 7

Verbo activo	Palabra que sitúa al sujeto en la acción que debe desarrollar.
Objeto de conocimiento	Conjunto de saberes científicos, tecnológicos, sociales y culturales, que promueven el desarrollo integral de los que se educan
Condición de calidad	Conjunto de parámetros que busca la perfección humana y aseguran la calidad de la actuación

Fuente: Elaboración propia

Basado en los ejemplos anteriores se presenta las siguientes competencias:

Cuadro No. 8

Verbo activo	Objeto de conocimiento	Condición de calidad
Construye	Chapas a tope	De acuerdo a normas internacionales ACW.
Planea	Informarle al supervisor sobre cambios realizados en la planificación de actividades	Mediante los procedimientos establecidos por la empresa.
Realiza	entrevistas a personas que desarrollan labores de vigilancia	Con base a la estructura de una entrevista dirigida
Diseña	Un proyecto productivo social	Con base en unas determinadas normas de redacción

Fuente: Elaboración Propia

Ejercicio:

Desglosar las siguientes competencias y vaciarla al cuadro “Explica los cambios en la materia y energía y el impacto de su uso desmedido por los seres humanos”. “Manifiesta autonomía, respeto y liderazgo en sus relaciones con su familia y en la escuela”. “Redacta competencias educativas, para diseñar escenarios educativos que fomenten competencias”.

Cuadro No. 9

Verbo activo	Objeto de conocimiento	Condición de calidad

Fuente: Elaboración propia

Algunos verbos que se recomiendan según el saber a desarrollar

Saber: Analiza, reconoce, define, identifica, clasifica, demuestra, resume, interpreta, sintetiza, planifica, distingue, relaciona, describe.

Saber hacer: Argumenta, interpreta, concluye, desea, estructura, detecta, resuelve, organiza, fundamenta, programa, desarrolla, analiza, genera.

Saber ser: Acepta, aprecia, participa, colabora, coparte, contempla, estima, crea, respeta, expresa, cuida, valora, integra, asume.

Criterio 2

Desarrollo de competencias

Para que el docente desarrolle competencias requiere que tome muy en cuenta: a) Contenidos, b) competencias, c) metodología, d) Evaluación; estos son elementos fundamentales que se propone para la planificación basada en la secuencia didáctica, proceso pedagógico y metodológico compuesta por una serie de acciones ordenadas para facilitar la labor docente. El docente debe ser un investigador constante junto a sus estudiantes para interpretar, valorar y promover críticamente acciones que aporten a transformar y dar respuesta a los cambios que exige la sociedad; según metodología por aplicar, se puede invitar a especialistas: padres, estudiantes, docentes...

Saber aplicar metodologías es fundamental para la creación, recreación, socialización del conocimiento, al respecto se sugieren:

Aprendizaje basado en problemas, exposición de expertos, investigación acción, trabajo autogestionario, aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos, estudio de casos, exposición de expertos, Resolución de problemas, contrato de aprendizaje, exposición magistral, simulación, método de Kolb. (Monterrey; 2005; De Miguel, 2005; Prégent, 1990; Brown y Atkins, 1998; Knowles, 1992). Ver anexo.

Saber evaluar es también parte del proceso metodológico, se lleva a cabo mediante técnicas con sus respectivos instrumentos que permiten verificar si las competencias han sido alcanzadas, pueden ser de diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se aplica al inicio del proceso mediante entrevistas, preguntas directas, cuestionario, encuesta. La evaluación formativa es aplicable durante el proceso, se le llama también “evaluación reguladora” o como le señalan Coll, Martín y Onrubia (2001), que “se ha subrayado su vertiente formadora, es decir, su utilidad para que los alumnos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje” (p: 5). Se sugieren estos tipos de evaluación: la puesta en común, la escritura de ensayos, diarios, preguntas directas, poemas, pensamientos, editoriales, cartas, telegramas, escritura de canciones. La evaluación sumativa también llamada “Acumulativa” o de “resultados”, se desarrolla al final de un proceso planificado y organizado, tiene como propósito calificar el grado de desempeño y analiza el logro progresivo de las competencias, con el fin de determinar la promoción de los estudiantes al final del ciclo escolar. Se sugieren las pruebas objetivas: de complemento, apareamiento, ordenamiento, alternativas, selección múltiple.

Secuencia didáctica: Son actividades estructuradas de manera articulada que permite la selección de contenidos, recursos, distribución del tiempo y dar sentido a la evaluación que se ordena en tres fases: a) apertura: Denominado situación de comunicación; b) Desarrollo: Denominamos primera producción y taller de aprendizaje; c) Cierre: Constituye la producción final. Estas son fases en las cuales el docente y estudiantes integran su accionar en el cumplimiento de uno o varios indicadores para el logro de una competencia. Se presenta una propuesta de plan de trabajo basado en competencias bajo el criterio de la secuencia didáctica, y de acuerdo al criterio docente éste puede ser implementado con fines de mejora.

Institución Educativa:		Asignatura:	Docente:
Grado:	Sección:	Fecha	
Competencia Reconoce los criterios para establecer diálogo de áreas a través de la competencia	Indicadores de logro <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica los criterios para el dialogo de áreas a través de competencias ➤ Aplica pistas metodológicas para la comprensión de la secuencia didáctica a través del aprendizaje cooperativo. ➤ Utiliza las herramientas metodológicas para su aplicación en la enseñanza 	Contenidos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Criterios para establecer diálogos (Verbo activo, objeto de conocimiento, condición de calidad) ➤ Pistas metodológicas (Situación de comunicación, primera producción, talleres de aprendizaje, producción final) ➤ Herramientas metodológicas 	Metodología Aprendizaje cooperativo
Secuencia didáctica:			
a) Situación de comunicación - <u>Conocimientos previos.</u> (Estudiantes) - <u>Explicación de criterios para establecer diálogos a través de la competencia.</u> (Docente) Los participantes se organizan en grupos de trabajo y se enumeran de uno al cinco para las producciones (b, c y d) mientras el docente traza un círculo mayor y uno menor, se coloca una silla plástica en el círculo pequeño con las patas para arriba, se explica a los participantes que hay pedazos de lana como único recurso, no se puede hablar, no se debe cruzar la línea del círculo mayor, sí pueden comunicarse con mímica, o escribir en una hoja. La finalidad es parar la silla de manera adecuada con los recursos que se tienen (Valorar el trabajo cooperativo).			
b) Primera producción: Se le entrega a cada participante una hoja que contiene un cuadro con las competencias, indicadores, verbo activo, objeto de conocimiento, condición de calidad y temas generadores Ver cuadro 11 (Es mejor que los docentes localicen las competencias) - El primer momento constituye la identificación de manera ordenada los criterios para establecer diálogos de competencias: - El segundo momento constituye la construcción de temas generadores desde su contexto según las competencias seleccionadas			
c) Taller de aprendizaje: Presentación de trabajos grupales a la plenaria, intercambiar experiencias y opiniones respecto de los temas generados desde el contexto y construir un plan por equipo. Se realizaran observaciones, comentarios, orientaciones, reflexiones para la comprensión y producción.			
d) Producción final: Aportes de los grupos para mejorar el trabajo de cada equipo, comentarios, conclusiones, recomendaciones (Ver cuadro No. 12) en su defecto el cuadro se puede grabar en un papelógrafo, escriben en posit y pegarla al cartel los comentarios y aportes - Se les entrega una hoja de evaluación/valoración por equipos para asegurar el logro de competencias, (Ver cuadro No 13)			

Fuente: Elaboración propia

Instrumento para establecer diálogos de competencias

Cuadro No. 11

Competencias	Indicadores	Verbo activo	Objeto de Conocimiento	Condición de calidad	Temas

Aportes grupales

Cuadro No. 12

Comentarios	Conclusiones	Recomendaciones

Escala de Rango

Evaluación de aprendizaje: Marque con una "X" la respuesta que considere pertinente

Cuadro No. 13

Contenido	Excelente	Muy bueno	Bueno	Por mejorar
Verbo activo				
Objeto de conocimiento				
Condición de calidad				
Secuencia didáctica				
Herramientas metodológicas				

Criterio 3

Los docentes deben asumir que la formación es una, en todo momento práctico y teórico a la vez, también reflexivo, crítico, constructivo y con identidad, lo que implica llevar el ejemplo en todas partes, se sientan responsables, trabajen en ello y estén conscientes de contribuir en la construcción de conocimientos, saberes y valores, capaces de emprender.

Para que los docentes tengan las competencias didácticas es importante que dominen la comunicación en todos los ámbitos, que tenga la capacidad de enseñar, ser apto para evaluar y ejercer acompañamiento para buscar mejoras en sus estudiantes como del mismo docente y que tenga un clima de aprendizaje y de enseñanza para disminuir la deserción y ser un ejemplar. Un docente competente domina metodologías de enseñanza (Ver anexo)

Criterio 4

El docente además de sus conocimientos técnicos, es necesario que sume actitudes personales de respeto, acepte las críticas, el compartimiento y la participación en el trabajo colectivo y colaborativo, donde asuma el reto conjunto con estudiantes, padres de familias y demás contextos sociales y profesionales, se evalúe asimismo de sus acciones y sus conceptos de coherencia y rectitud, aliados a una conciencia crítica sobre la realidad en su práctica profesional.

Se sugiere planificar una estrategia de formación continua que permita compartir conocimientos entre compañeros y la interrelación escuelas para fortalecer la calidad: Círculos de calidad, aprendizaje entre pares o iguales, compartir experiencias e innovaciones pedagógicas a nivel institucional y que esto permita crear una cultura de trabajo cooperativo y colaborativo.

Establecer una comunidad de aprendizaje conformada por dieciséis docentes liderada por un tutor cuya función es la de dinamizar, orientar y retroalimentar a sus docentes con el debido acompañamiento de las autoridades educativas de la localidad; los docentes escriban un ensayo por lo menos una vez cada quince días para formar el hábito de lectura y escritura, de ser posible publicar el mejor trabajo en radio local; desarrollar un tema de interés colectivo por lo menos una vez cada quince días con carácter interactivo; en cada sesión se puede agregar un tema de valores.

4. Operativización de la propuesta

La ejecución de la propuesta se sujeta a los principios de la administración educativa; entiéndase como el proceso de planificación rigurosa, específica y técnica administrativa para adaptarlas a las condiciones y necesidades de la comunidad sujeta de estudios y adaptada al Plan Operativo Anual.

Cronograma de actividades para la operativización de la propuesta

Cuadro No. 14

Actividades	Meses del año											
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Presentar la propuesta a docentes	■											
Organización del personal	■											
Visita diagnóstica director y supervisor educativo y/o CTP y CTA , tomar acuerdos	■											
Reunión con docentes y supervisor para viabilizar los mecanismos de formación y acompañamiento.	■	■										
1ra sesión "Competencias y ejes del CNB"		■										
2da sesión "Diálogos de competencias", condiciones para la construcción de competencias.		■										
3ra. Sesión "Secuencia didáctica"			■									
4ta. sesión "Planificación por competencias"			■									
5ta sesión "Métodos de enseñanza"				■								
6ta. Sesión "Técnicas, estrategias de enseñanza"				■								
Aplicación de los conocimientos en las aulas		■	■	■	■							
Monitoreo y acompañamiento en la aplicación de conocimientos en las aulas		■	■	■	■							
7ma. sesión "Evaluación de aprendizaje" y tipo de evaluación					■							
8va. Y 9na sesión "Aplicación de métodos de enseñanza " y demostración de lo aprendido					■	■						
9na y 10ma. sesión "Círculo de calidad"							■					
11ava. Sesión "Compartir experiencias exitosa"								■				
12ava sesión "como construir ensayos"									■			
13ava sesión "Círculo de calidad" planificación para el siguiente año escolar, clausura.										■		
Retroalimentación, propuestas de mejora continua										■	■	

Fuente: Elaboración Propia

5. Insumos de apoyo

5.1 Insumo 1: Herramientas de evaluación

Lista de Cotejo de un proyecto científico

Nombre del estudiante: _____

Marque una X donde el estudiante muestra el criterio

Cuadro No. 15

Indicadores	Debe mejorar	Aceptable	En gran medida	Totalmente
Se aferra a la planificación del				
Es responsable en coordinar e grupal				
Es puntual en su trabajo				
Respeto y toma en cuenta la o los demás				
Comparte las decisiones				
El proyecto se sustenta científicamente				

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo: Rúbrica. Exposición escrita de un tema

Cuadro No. 16

Indicadores	Bien (5)	Regular (2.5)	Deficiente (1)
Terminología y notación	Se utilizó por lo general, terminología y notación correctas, facilitando la lectura y comprensión.	Se utilizó, por lo general, terminología y notación correctas, pero en algunas ocasiones no es fácil de entender escrito.	En general, no se utiliza la terminología y notación adecuadas.
Orden y organización	El trabajo se presenta de manera ordenada, clara y organizada de leer.	El trabajo se presenta desordenado. Falla en cuanto a claridad.	El trabajo no se presenta de manera ordenada y organizada.
Presentación	El informe se ha presentado ordenado y claro, no hay faltas ortográficas	El informe se ha presentado pero poco ordenado, no hay falta ortográfica	El informe se ha presentado desordenado y /o hay alguna falta ortografía
Fuentes de información	El trabajo está bien referenciado, utiliza la bibliografía y materiales recomendados y otras fuentes complementarias	El trabajo está bien referenciado, utiliza solo la bibliografía y materiales recomendados	Sólo incluye un listado de bibliografía recomendada

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo: Escala de rango

Indicador: Mantiene contacto visual con sus compañeras y compañeros

Marque con una "X" la respuesta que considere pertinente

Cuadro No. 17

Contenido	Excelente	Muy bueno	Bueno	Necesita mejorar
Siempre mantiene contacto visual				
A veces mantiene contacto visual				
El contacto visual que mantiene es escaso				
Nunca mantiene contacto visual				

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo: El Portafolio

Trabajos producidos y evidencias de un taller de Estrategias de aprendizaje

Cuadro No. 18

Contenidos	Trabajos, actividades a desarrollar
Estrategias de aprendizaje	Análisis, lectura comprensión y elaboración de un mapa conceptual
Competencias didácticas	Organizador gráfico de las competencias didácticas.
Cine foro y su importancia en la didáctica	Ensayo sobre la importancia del cine foro para la enseñanza
Conceptos de técnicas, métodos y estrategias de aprendizaje	Mapa conceptual de los métodos, técnicas y estrategias
El programa Prezzi	Encuesta al 50% de docentes de su escuela del conocimiento del programa Prezzi
Conclusiones y recomendaciones	Descripción de los aprendizajes y lo que más degustó, lo que podría mejorar sugerencias generales
Para evaluar el trabajo del portafolio se puede utilizar la escala de rango para valorar el trabajo y los aspectos a considerar	

Fuente: Elaboración Propia

Ejemplo: El debate

Cuadro No. 19

<p>Antes del debate</p> <p>1. Tema y propósito: Descripción de las relaciones entre españoles e indígenas en el Reino de Guatemala colonial, las consecuencias y sus implicaciones en la sociedad actual.</p> <p>2. Evaluación: Escala de rango</p> <p>3. Tiempo: una semana para investigar y analizar el tema.</p> <p>4. Reglas de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esperar el turno para participar • Escuchar los argumentos de todos los participantes • No elevar el tono de voz • Mostrar respeto hacia los demás participantes • No pasarse del tiempo establecido para participar (1 minuto para cada intervención) <p>5. Definir los roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moderadora: Carmen Sam • Participantes: Equipos de 4 estudiantes cada uno • Secretario: Carlos Velazco <p>Durante el debate</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se organiza a los dos equipos. El moderador recuerda las reglas de participación • Los dos equipos debaten sobre las características de la sociedad actual, con base en los cambios producidos por la colonización y la interacción entre pueblos indígenas y colonizadores españoles en la rearticulación del territorio, población y patrones culturales. • El secretario toma nota de las opiniones durante el debate y las conclusiones al finalizar el mismo. • El docente observa cuidadosamente el comportamiento de los estudiantes; anota, durante el proceso, los aspectos que le hayan llamado la atención. <p>Después del debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente determina con los estudiantes cuáles son las causas y consecuencias de la conquista y la colonización. • El docente concluye acerca de las ideas claves del tema.
--

Fuente: Herramientas de evaluación MINEDUC-REAULA 2011

Ejemplo: Diario de clase**Cuadro No. 20**

Nombre	Grado
Area	Fecha
Título de la clase: Andamiaje- Planificación hacia atrás	
1. Enlace con el tema anterior: Encausar y relacionar la clase anterior con el que se va a desarrollar.	
2. Revisión de tareas: Recepción de tareas y comentarlas	
3. Tema a tratar: Preguntas generadoras, desarrollo de la temática, dudas, describir lo que más le gustó y lo que no le gustó y explicar las razones	
4. Tareas de la semana: 1. Proveerles copia o investigación del tema que va a leer de para la siguiente clase.	
Para la evaluación el docente puede utilizar una lista de cotejos para evaluar el diario.	

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo: Ensayo**Cuadro No. 21**

GUATEMALA
<p>Guatemala es un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, rico en costumbres y tradiciones. Es llamado el país de la eterna primavera ya que cuenta con una variedad climática, producto de sus lindas montañas, y que propician que exista diversa vegetación.</p> <p>Guatemala cuenta con diversas costumbres y tradiciones, una de las más importantes es la feria patronal de cada pueblo, en ella se festeja al Santo patrono y todos los habitantes disfrutan de una alegre feria y de platillos típicos tradicionales. Una de las ferias más importantes es la de Jocotenango en la que se celebra a la Virgen de la Asunción, patrona de la ciudad capital.</p> <p>Otra tradición muy importante para los guatemaltecos son las majestuosas procesiones de Semana Santa, que han sido declaradas patrimonio intangible de la humanidad. Durante esta celebración vienen muchos turistas de diferentes partes del mundo a apreciar esta tradición religiosa.</p> <p>También se pueden mencionar las leyendas de Guatemala que forman parte de una rica tradición oral, dentro de los personajes más importantes están el Sombrerón, el Cadejo, la Llorona, la Tatuana, entre otros.</p> <p>Existen personajes importantes que se han destacado en diversas disciplinas a lo largo de la historia de Guatemala, como por ejemplo Miguel Ángel Asturias premio Nobel de literatura, Rigoberta Menchú premio Nobel de la Paz, el Hermano Pedro de San José de Betancourt el primer Santo de Guatemala, y así podría seguir mencionando una larga lista de personas que han puesto en alto el nombre de Guatemala.</p>
Para evaluar la aplicación del ensayo se puede aplicar la rúbrica

Fuente: Herramientas de evaluación MINEDUC-RELA 2011

Ejemplo: Estudio de caso

Cuadro No. 22

Instrucciones:

Lee la siguiente historia y luego resuelve el ejercicio.

Mirna nació en Morales, Izabal, hace 25 años. Cuando tenía dos años su familia emigró a El Petén. Tuvo la oportunidad de ir a la escuela y conocer compañeritos y compañeritas de las culturas Itza, Q'eqchi y K'iche' presentes en el departamento, así como ladinos de la costa sur y garífunas de Puerto Barrios. Estos niños y niñas contaban las costumbres y tradiciones de estos pueblos y culturas.

La familia de Mirna tuvo que migrar nuevamente para trabajar en una finca al sur de México. Allí conoció a niños y niñas procedentes de las comunidades Ixil y K'iche' de familias refugiadas.

Ejercicio:

1. Identifica los problemas que Mirna tuvo que enfrentar al migrar.
2. Propón dos formas que podría seguir Mirna para enfrentar los problemas.
3. Escoge la forma de enfrentarlo que creas sea la más adecuada para Mirna y explica por qué la elegiste.

Fuente: Herramientas de evaluación MINEDUC-REAULA 2011

Ejemplo: Mapa conceptual

Gráfica No. 1



Fuente: Elaboración Propia

5.2 Insumo 2: Herramientas Metodológicas para la labor docente:

Cuadro No. 23

Aprendizaje Basado en problemas	
Características	Pistas metodológicas
<p>-De partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias.</p> <p>-El estudiante aprende de un modo más adecuado cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar o, sencillamente, indagar sobre la naturaleza de fenómenos y actividades cotidianas.</p> <p>-Requieren del esfuerzo intelectual del estudiante, son ellos los que deben identificar, encontrar y utilizar los recursos necesarios.</p> <p>-El estudiante que exponga y argumente sus puntos de vista o soluciones y que las debata con otros. Se trata de un método de trabajo activo, centrado en el estudiante, en el que el profesor es sobre todo un facilitador.</p>	<p>El método ABP supone cuatro etapas fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor presenta a los alumnos una situación problema, previamente seleccionada o elaborada para favorecer determinadas competencias en el estudiante, establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos (6 a 8 miembros) en los que se identifican roles de coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc. • Los estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje (lo que no saben para responder al problema). • Los estudiantes recogen información, complementan sus conocimientos y habilidades previos, reelaboran sus propias ideas, etc. • Los estudiantes resuelven el problema y aportan una solución que presentan al profesor y al resto de los compañeros de la clase, dicha solución se discute identificándose nuevos problemas y se repite el ciclo.
<p>Estrategias de enseñanza y tareas del profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o seleccionar situaciones problema ya creadas que permitan desarrollar las competencias previstas en las áreas. Dichas situaciones deben contener preguntas y pueden incluir más de una fase o etapa. • Establecer las reglas de trabajo y los roles con anticipación a la formación de los grupos, de modo que sean claras y compartidas por sus miembros. • Identificar los momentos del curso apropiados para introducir las situaciones problema, determinando el tiempo que precisan los estudiantes para resolverlo. • Hacer un seguimiento del trabajo del grupo considerando las diferentes etapas de su trabajo: identificación de necesidades de aprendizaje, recoger, formulación de hipótesis, reconocimiento de la información necesaria para comprobarlas, elaboración de la lista de temas a estudiar o solución al problema. Su método de trabajo se apoya en: pregunta, discute las respuestas, hace nuevas preguntas, • Comprobar la adecuación de los temas a estudiar con las competencias que pretende que desarrollen los estudiantes. • Evaluar el progreso del grupo en diferentes momentos o intervalos regulares de tiempo. • Organizar la presentación de las soluciones al problema que deben exponer los diferentes grupos y moderar la discusión 	<p>Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y analizar el escenario o situación problema. • Identificar las competencias de aprendizaje. • Reconocer lo que sabe y lo que no con relación al problema. • Elaborar un esquema o representación que le permita comprender el problema. • Realizar una primera aproximación a la solución del problema, en forma de hipótesis de trabajo. • Elaborar un esquema de trabajo para abordar el problema. • Recopilar información sobre el problema • Analizar la información recogida. • Plantearse los resultados y examinar su capacidad para responder al problema planteado. • Desarrollar procesos de retroalimentación que le lleven a considerar nuevas hipótesis y pruebas de contraste. • Autocontrol sobre su propio trabajo y el progreso del grupo en la solución del problema.

Evaluación

- El seguimiento del trabajo del grupo y de la participación de sus componentes, apoyado en el uso de procedimientos de observación y registro sistemáticos: listas de comprobación, escalas de estimación, entrevistas, diario del profesor, etc.
- El análisis del producto final generado por el grupo en forma de memoria o informe en el que se incluyen hipótesis de trabajo, diseño de investigación seguido, resultados cuantitativos o cualitativos alcanzados, conclusiones y discusión.
- La valoración de la exposición que realiza el grupo sobre los hitos fundamentales del trabajo realizado y de las respuestas que ofrecen sus componentes a preguntas del profesor o de otros estudiantes.

Fuente: Planificación de aprendizajes por Competencias. MINEDUC, C.A. 2014

Cuadro No. 24

Exposición de Expertos		
Características	Pistas metodológicas	
<p>Se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte de un experto sobre la materia objeto de estudio. Se considera que el dominio de la materia por parte del experto y sus habilidades para la comunicación didáctica permiten, la comprensión del tema y, en ocasiones, un enfoque en profundidad del mismo. Elementos para lograr con una exposición: motivar a los alumnos, exponer los contenidos sobre un tema, explicar conocimientos, efectuar demostraciones teóricas y prácticas, presentar experiencias, etc. Los recursos, la exposición oral se puede apoyar sobre medios didácticos (audiovisuales, documentos, etc.) que faciliten la comunicación y permitan que los sujetos registren más información y activen más estrategias de aprendizaje. Alternar el uso de la exposición con otras técnicas didácticas (utilización de documentos, discusión por grupos, presentaciones, etc.) que permitan neutralizar los inconvenientes que tiene este tipo de metodología y potenciar, en cambio, sus ventajas.</p>	<p>La exposición deberá ser organizada y desarrollada siguiendo el siguiente orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de Enseñanza. • Efectuar una buena introducción. • Presentar un esquema/guion de la sesión. • Despertar el interés por el tema. • Transmitir al alumno el entusiasmo de la propia experiencia. • Contextualizar y relacionar el contenido. • Utilizar recursos para la atención. • Seleccionar el contenido a impartir de forma adecuada. • Estructurar el contenido a impartir. • Exponer con claridad, expresividad y ritmo. • Utilizar pausas y nexos. • Facilitar la toma de notas y apuntes. • Enfatizar conceptos y hacer resúmenes. • Formular preguntas, problemas e hipótesis. • Estimular el razonamiento personal. • Sugerir actividades a realizar. • Facilitar esquemas integradores. • Promover la participación y discusión. • Relacionar conocimientos y aplicaciones. 	
Tiempos	Tareas profesor	Tareas estudiantes
Antes de impartir una clase	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar competencias y contenidos. • Preparar la exposición o invitar al experto (puede ser una persona de la comunidad con gran experiencia en el tema: un servidor público, un anciano, una comadrona, entre otros) • Decidir estrategias a utilizar / apoyar al experto en la estrategia que utilice. • Actividades Descriptivas, que deberán desarrollarse en el idioma que corresponda según la tipología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar conocimientos. • Realizar actividades previas. • Preparar materiales de clase.

Durante la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir la información. • Explicar con claridad los contenidos. • Mantener la atención. • Ejecutar actividades. • Facilitar la participación/ utilización eficaz de preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y tomar notas. • Contrastar la información. • Generar ideas propias. • Realizar actividades de acuerdo a la secuencia didáctica. • Plantear preguntas que genere la exposición
Después de una clase	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo del aprendizaje mediante tutorías. • Evaluar los aprendizajes. • Evaluar las lecciones. • Proponer mejoras. • Profundizar con el experto sobre el tema tratado para darle seguimiento en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades. • Completar información. • Organizar e integrar los conocimientos. • Estudio autónomo.
Evaluación		
<p>Se debe distinguir entre evaluación de los alumnos y evaluación de la actividad realizada por el profesor. La evaluación de los alumnos a su vez se puede plantear en dos planos distintos: evaluar los aprendizajes adquiridos y evaluar las actividades y tareas realizadas durante su ejecución.</p>		

Fuente: Planificación de aprendizajes por Competencias. MINEDUC, C.A. 2014

Cuadro No. 25

Aprendizaje Cooperativo	
Características	Pistas metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un método que puede desarrollarse dentro o fuera del aula, con presencia del profesor o sin ella, en el cual el grupo grande es dividido en pequeños grupos de entre 4 y 6 alumnos. • Los grupos reciben unas consignas o protocolo de actuación por parte del profesor. A partir de este protocolo deben organizar y planificar la tarea del grupo mediante el consenso. Cada miembro del grupo será responsable de áreas o tareas específicas y de las que será el “experto”. • Los pequeños grupos se forman buscando más la diversidad que la homogeneidad o afinidad. El aprendizaje de las competencias de cooperación e interacción social se alcanza mejor afrontando la diferencia y el contraste entre perspectivas e intereses distintos. • El trabajo en los pequeños grupos se puede compartir y contrastar en sesiones plenarios del grupo grande (aula)

Estrategias de enseñanza y tareas del profesor	Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante
<p>El profesor como facilitador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prepara el material de trabajo. • Cuida la composición de los grupos y su seguimiento. • Estructura procedimientos para que los grupos verifiquen la eficacia del trabajo. • Ayuda a formular problemas, a definir tareas, etc... • Verifica que cada miembro conozca los objetivos del trabajo. • Se asegura que las funciones del grupo sean rotatorias. • Estimula el intercambio de ideas, la justificación de las decisiones adoptadas y la valoración del trabajo realizado. • Ayuda a buscar distintos procedimientos y ensayar otras soluciones. • Fomenta el reconocimiento y la expresión libre de sentimientos que permita la definición y comprensión de conflictos y problemas. 	<p>En primer lugar cabe identificar las estrategias cognitivas. Dentro de ellas el alumno deberá ser capaz de gestionar la información de manera eficaz mediante estrategias tales como buscar, seleccionar, organizar, estructurar, analizar y sintetizar. También deberá saber utilizar las estrategias de inferir, generalizar y contextualizar principios y aplicaciones.</p> <p>En el nivel metacognitivo, el alumno deberá utilizar estrategias que le permitan conocer su propia manera de aprender. En este nivel será muy importante que el alumno realice ejercicios que le permitan ser consciente de su propia manera o estilo de aprender en comparación a las utilizadas por otros compañeros. Asimismo, deberá realizar actividades para elaborar nuevas estrategias de aprendizaje que sean particularmente adecuadas a su propia naturaleza,</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aporta al grupo criterios de valoración y evaluación de las tareas o productos realizados. • Plantea evaluaciones que comprenden tanto el proceso como el aprendizaje grupal e individual. • El profesor como modelo • Bajo la estrategia del 'modelaje' el profesor despliega ante sus alumnos el repertorio de conductas y actitudes (verbales, gestuales, etc...) que desea aprendan los alumnos. • El profesor como regulador de conflictos • Ayuda a resolver situaciones problemáticas en los grupos provenientes de factores de dificultad tales como: un alumno dominador, una alumna que no quiere trabajar en grupo, un alumno marginado, etc. • El profesor como observador • Observa de forma sistemática, fijando su atención en aspectos o conductas externas. • Distingue con claridad entre lo que observa y la interpretación de lo que observa. • El profesor como refuerzo y evaluador • Da retroalimentación a cada grupo estableciendo canales de comunicación y reflexión a lo largo del trabajo, contribuye a la reducción de malentendidos que dificultan tanto la tarea como la satisfacción del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al objeto y objetivos de aprendizaje así como al contexto de aplicación de los mismos. • Por último, es especialmente relevante que el alumno lleve a cabo actividades y entrenamiento en estrategias de auto apoyo. • En un primer nivel el alumno deberá ser consciente de su propio estado de ánimo (emociones), de su motivación hacia la tarea y de las dificultades que puede visualizar en su camino de aprendizaje. • En un segundo nivel deberá desarrollar estrategias para mejorar su propia autoestima, el sentimiento de auto competencia y la confianza en los demás. • Asimismo deberá llevar a cabo estrategias que permitan mantener el nivel deseado de motivación y sentimientos positivos a lo largo de toda la actividad mediante pequeños refuerzos, focalización en aspectos de mayor interés o satisfacción para él, anticipación y resolución de aspectos conflictivos, etc.

Evaluación

- **Evaluación inicial de las competencias cooperativas básicas de los miembros del grupo:** contribuye a conformar grupos diversos y a establecer actividades de aprendizaje específicas para alcanzar estas competencias.
- **Evaluación continua:** se establecen hitos o momentos de reflexión/valoración tanto individual, grupal y de aula sobre los aspectos procedimentales del trabajo desarrollado con una orientación formativa (proponer mejoras y reorientar los trabajos).
- **Evaluación final:** al finalizar cada uno de los trabajos o etapas propuestas, el profesor articula estrategias de evaluación y autoevaluación de resultados o productos del trabajo, de los procedimientos y de las competencias de interacción alcanzadas.

Fuente: Planificación de aprendizajes por Competencias. MINEDUC

Cuadro No. 26

Estudio de casos	
Características	Pistas metodológicas
<p>Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos de solución.</p> <p>• El proceso consiste en la presentación por parte del profesor de un caso concreto, de extensión variable según el diseño organizativo, para su estudio junto con un guion de trabajo que oriente dicho proceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etapas: Independientemente de la tipología de estudio de casos por la que se opte se podrían diferenciar tres etapas en su desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación y familiarización inicial con el tema: los estudiantes, después de un estudio individual del mismo, realizan un análisis inicial en sesión grupal, guiados por el profesor, interpretando y clarificando los distintos puntos de vista; 2. Análisis detenido del caso: identificación y formulación de problemas, detección de puntos fuertes y débiles, intentando dar respuestas, parciales o totales, a cada uno de los elementos que lo componen y la naturaleza de las decisiones a tomar, tareas que pueden realizarse en pequeños grupos o en sesiones plenarias, y 3. Preparación de conclusiones y recomendaciones: de forma cooperativa, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas para su solución y procurando una reflexión individual. • La selección del caso, o casos, es importante, ya que requiere que sea atractivo y responda a las competencias. En su tipología se distinguen casos únicos (típicos, excepcionales, rechazables, raros, estándares, etc.), múltiples (casos extremos, contrastables, comparables con relación a dimensiones, etc.), simulaciones de problemas reales o también basados en experiencias propias y narraciones. • Como estrategia didáctica, se diferencian tres modelos en razón de sus propósitos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Centrado en el análisis de casos, donde se analizan las soluciones tomadas por expertos; 2. Centrados en la aplicación de principios, donde los estudiantes se ejercitan en la selección y aplicación de normas y legislación para cada caso, y 3. Centrados en el entrenamiento, en la resolución de situaciones, no dando la respuesta correcta de antemano sino estando abierto a soluciones diversas y a la consideración de singularidad y complejidad de cada caso y contexto.

<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza y tareas del profesor • Antes de los seminarios: el profesor debe estar muy familiarizado con el caso o elaborarlo, determinar las competencias a desarrollar, seleccionar los métodos más adecuados, preparar detenidamente cada sesión, preguntas, temas y núcleos de debate, así como el sistema organizativo, dinámicas internas y tareas de los estudiantes y del grupo. • Durante el desarrollo: debe presentar el caso, explicar y clarificar las tareas a realizar y dinamizar el grupo, combinando la directividad con la no-directividad, guiando la reflexión, evitando la emisión de juicios propios, observando, reconduciendo el análisis, equilibrando tiempos e intervenciones, creando climas de diálogo y, si es el caso, realizando alguna síntesis final. • Paralelamente, debe tomar las notas imprescindibles para realizar un seguimiento de las intervenciones de los estudiantes. • Después de los seminarios: el profesor debe registrar las contribuciones de los estudiantes y demás aportaciones relacionadas con la evaluación de los mismos y del propio proceso del seminario. • Organización: Habitualmente se trabaja con grupos y aulas pequeñas (6 a 10 alumnos), aunque el tamaño puede ser mayor, ya que se puede alternar o combinar el trabajo individual, por parejas, mini grupos, o recurrir a relatores dentro de un grupo mayor. Asimismo, se puede recurrir a otras estrategias de dinamización: coloquios-debate, dramatización, torbellino de ideas, redacción de informes escritos, etc. 	<p>Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante</p> <p>Los estudiantes, además del estudio previo y preparación individual del caso, durante el proceso deben analizar los detalles del mismo, interrelacionar conocimientos, buscar y formular las causas de los problemas, contextualizarlo, plantear alternativas de solución y, sobre todo, debatir, dialogar, argumentar en público, rebatir ideas, comunicar con claridad, saber inhibirse, escuchar y respetar a los demás en el diálogo.</p>
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación dependerá de las competencias formativos que se persigan: aprendizajes, competencias desarrolladas: conocimientos, habilidades, actitudes, comunicación, etc. Éstas pueden explorarse a través de diversas estrategias: por la calidad de las contribuciones y participación de los estudiantes en los seminarios, por los trabajos relacionados con el contenido del caso, por las presentaciones orales realizadas y su adaptación a la audiencia, etc. • Las estrategias de exploración pueden ser variadas: observación, registros de doble entrada, cumplimentación de checklists con ítems para cada una de las competencias y objetivos de aprendizaje pretendidos, indicadores de su adquisición o cualquier tipo de escala evaluativa que sea objetiva. La variedad de instrumentos y de métodos es extensa: portafolio, diarios, mapas conceptuales, autoevaluación etc. La evaluación es continua y procesual. Los estudiantes deben conocer por adelantado los criterios e instrumentos de evaluación. 	

Fuente: Planificación de aprendizajes por Competencias. MINEDUC, C.A. 2014

Cuadro No. 27

Resolución de ejercicios y problemas	
Características	Pistas metodológicas
<p>Se solicita a los estudiantes que desarrollen las soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados. Se suele utilizar como complemento de la lección magistral.</p> <p>Existe una gran variedad de tipologías de ejercicios y problemas en función de su solución (abiertos o cerrados), procedimiento (reconocimiento, algorítmicos, heurísticos), tarea (experimental, cuantitativo, etc.) por lo que las posibilidades son múltiples. Los ejercicios o problemas pueden plantearse con diversos grados de complejidad y cantidad de información.</p> <p>Los ejercicios o problemas, en general, pueden tener una solución única o tener varias soluciones, en cualquier caso, conocidas previamente por el profesor. La intención principal es la de aplicar lo ya aprendido para afianzar conocimientos y estrategias. Su desarrollo práctico se puede concretar tanto en experimentos, simulaciones, juegos de roles, debates, etc.</p>	<p>Para favorecer la comprensión tanto de la importancia como del contenido de un nuevo tema, creando un contexto experiencial; para reflexionar sistemáticamente sobre un contenido teórico o sobre una situación o práctica; para aplicar un nuevo aprendizaje; para verificar la utilidad o validez de un contenido; etc.</p> <p>Su carácter complementario de la lección magistral se justifica por la necesidad de la existencia de una explicación previa por parte del profesor. La secuencia habitual de utilización de este método es: explicación del profesor, planteamiento de la situación, aplicación de lo aprendido para su resolución.</p> <p>Permite que el profesor supervise y monitoree” el trabajo del alumno y su aplicación de conocimientos teóricos en las situaciones prácticas que se plantean.</p> <p>Desde el punto de vista del alumno las etapas de la resolución de un ejercicio o problema pueden resumirse en cuatro puntos: 1. Reconocimiento del problema. Comprensión; 2. Análisis, búsqueda y selección del procedimiento o plan de resolución; 3. Aplicación del procedimiento o plan seleccionado; 4. Comprobación e interpretación del resultado.</p>
<p>Estrategias de enseñanza y tareas del profesor</p> <p>Antes de impartir una clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de competencias y contenidos. • Previsión de recursos (espacios, materiales, etc.). • Elaboración de protocolos o manuales de laboratorio, prácticas, procedimientos, etc. • Elaboración de colecciones de problemas resueltos 	<p>Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante</p> <p>Antes de impartir una clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repasar conocimientos. • Previsión y preparación de necesidades de materiales y recursos.

Fuente: Planificación de aprendizajes por Competencias. MINEDUC, C.A. 2014

<p>Durante la ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación clara de los procedimientos o estrategias que pueden ser utilizadas. • Repaso de técnicas de manejo de aparatos, programas, etc. • Resolución de problemas-modelo ante los alumnos. • Desarrollo de estrategias de motivación aportando pistas y sugerencias. • Corrección de errores. Informar sobre caminos incorrectos. <p>Después de una clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corrección de ejercicios y problemas resueltos por los estudiantes. • Evaluación de las lecciones. • Propuestas para mejorar 		<p>Durante la ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y tomar notas. • Analizar y comprender el problema. • Buscar o diseñar un plan para la resolución del problema. • Aplicar el procedimiento seleccionado. • Comprobar e interpretar el resultado. <p>Después de una clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repasar ejercicios y problemas realizados. • Realizar otros ejercicios o problemas planteados por el profesor o en textos relacionados. • Utilización de listas de comprobación (check-list) de autoevaluación
Evaluación		
Objeto a evaluar	Temporalizarían	Temporalizarían procedimientos
Aprendizaje de alumnos	Corto plazo	Pruebas de respuesta corta, observaciones en clases, Pruebas de ejecución
	Largo plazo	Pruebas de ejecución
	Desarrollo de la sesión	Observaciones en clase, reacciones de los alumnos
Actividad docente	Revisión de la práctica docente	Revisión por colegas, micro enseñanza, supervisión de procesos, Autoevaluación

Fuente: Planificación de aprendizajes por Competencias. MINEDUC, C.A. 2014

Cuadro No. 28

Aprendizaje orientado a proyectos	
Características	Pistas metodológicas
<p>Los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los proyectos se centran en problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de las materias. -Abordan problemas o temas reales, no simulados, quedando abiertas las soluciones. Generan un nuevo conocimiento. -Suele utilizarse en los últimos cursos y con duración de un semestre o curso completo. 	<p>Su estructura podemos determinarla en 4 fases:</p> <p>1-Información: Los estudiantes recopilan, por diferentes fuentes, informaciones necesarias para la resolución de la tarea planeada.</p> <p>2-Planificación: Elaboración del plan de trabajo, la estructuración del procedimiento metodológico, la planificación de los instrumentos y medios de trabajo, y elección entre las posibles variables o estrategias de solución a seguir.</p> <p>3-Realización: Supone la acción experimental e investigadora, ejercitándose y analizándose la acción creativa, autónoma y responsable.</p> <p>4-Evaluación: Los estudiantes informan de los resultados conseguidos y conjuntamente con el profesor los discuten.</p>

Estrategias de enseñanza y tareas del profesor	Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor tutela a los estudiantes durante la elaboración del proyecto ofreciéndoles recursos y orientación a lo largo de sus investigaciones. La ayuda se desplaza progresivamente del proceso al producto. • Está disponible para aclarar las dudas del estudiante. • Debe guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje independiente, motivándolos a trabajar de forma autónoma, especialmente en las fases de planificación, realización y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce a los estudiantes en un proceso de investigación creadora: construyen nuevos conocimientos y habilidades trabajando desde los conocimientos y habilidades que ya poseen. • supone un estudio independiente, desarrollando la capacidad de aprender a aprender. • Se centra en el estudiante y promueve su motivación intrínseca. • Se parte del aprendizaje colaborativo (se suele trabajar en grupo) y cooperativo (la instrucción entre pares es fundamental).

Cuadro No. 29

Contrato de aprendizaje	
Característica	Pistas metodológicas
<p>-Un acuerdo establecido entre el profesor y el estudiante para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un período determinado. En el contrato de aprendizaje es básico un acuerdo formalizado, una relación de contraprestación recíproca, una implicación personal y un marco temporal de ejecución.</p> <p>-Es una técnica para facilitar la individualización del aprendizaje. Se trata de un acuerdo formal escrito entre el profesor o tutor y el estudiante que detalla sus expectativas: qué va a aprender, cómo se va hacer el seguimiento del aprendizaje, el período de tiempo que establece y los criterios de evaluación a ser usados para juzgar cómo completó su aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un contrato de aprendizaje usualmente contiene los siguientes elementos: • Los objetivos de aprendizaje en términos de competencias que deben alcanzar los estudiantes al realizar la tarea o tareas. • Las estrategias de aprendizaje que el estudiante debe aplicar para alcanzar los objetivos. • Los recursos o medios que debe emplear • Referencias de auto-evaluación, indicios, señales, pruebas, para que el estudiante contraste permanentemente el aprendizaje que va logrando en relación a los objetivos formulados. • Criterios de evaluación para verificar las evidencias de aprendizaje presentadas por el estudiante. • El cronograma de tareas con la temporalidad o tiempos límites acordados.

<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza y tareas del profesor <p>La función de facilitador del profesor es esencial. Juntamente con el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define unos objetivos específicos, claramente detallados. • Determina una secuencia de tareas de aprendizaje. • Establece unas sesiones de tutorización o supervisión del proceso de aprendizaje. • Señala criterios de evaluación. • Negocia y acuerda con el estudiante los componentes del contrato de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante <p>El estudiante organiza y regula su proceso de aprendizaje de acuerdo al contrato pactado con el profesor. Por ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica el itinerario de aprendizaje en fases y según actividades. • Se autorregula en el tiempo y en el nivel de consecución de las tareas y de los aprendizajes. • Participa en las sesiones de tutoría planteando cuestiones de procedimientos y de contenidos. • Busca, selecciona y procesa la información pertinente para la elaboración de las propuestas de trabajo. • Autoevalúa su progreso, reflexionando sobre el propio proceso de aprendizaje, su estilo de aprendizaje y el nivel de logro de los objetivos establecidos
Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Una evaluación continua, a través del feed-back establecido en las sesiones de seguimiento y supervisión en las horas de tutoría. • Una autoevaluación del estudiante normalmente después de cada una de las tareas sobre el estilo de aprendizaje, • Una evaluación final tanto del proceso como de la consecución de los objetivos. • La realización de esta evaluación se puede hacer con ayuda del portafolio. 	

Fuente: Planificación de aprendizajes por Competencias. MINEDUC, C.A. 2014

APÉNDICE Y ANEXO

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Maestría en Formación Docente
Guía de Observación de la dinámica de trabajo dentro del aula.

Este instrumento es parte de la investigación titulada **Competencias pedagógicas que desarrollan los docentes en el servicio de la EOUM “La Muchacha” del primero y segundo ciclo, nivel primario.**

Marcar una **X** en el cuadro correspondiente, según sean los saberes a observar.

Docente observado		Fecha:			
No		Docente:			
	Saber/conceptual	Muy Bien	Bien	Regular	No se observó
01	El docente planifica sus clases con frecuencia				
02	Prepara insumos didácticos con recursos locales para su enseñanza				
03	Conoce la aplicación del currículum y de los materiales respectivos (planificación, aplicación y evaluación)				
04	Sabe interpretar el pensamiento y la forma en que los estudiantes aprenden habitualmente.				
06	Conocimiento en programas tecnológicos y actualización docente				
07	El docente sabe contextualizar sus contenidos a la realidad social.				
08	El docente muestra dominio y comprensión de la disciplina que enseñan				
	Saber hacer/Procedimental				
09	Guía, orienta y construye conocimientos a partir de métodos, técnicas y estrategias				
10	El docente parte de los conocimientos previos de sus estudiantes.				
11	El docente incorpora la tecnología en la aplicación de sus clases.				
13	Promueve el trabajo en equipo y la capacidad de gestión				
14	El docente aplica el modelaje para el desarrollo de sus clases				
15	El docentes aplica el andamiaje (Estudiantes y docente)				
16	El docente utiliza recursos del contexto para el desarrollo de sus actividades				
17	Evalúa de manera permanente y con actitud correctiva.				
18	Promueve la autonomía en sus estudiantes				
	Saber ser/Valores				
29	Muestra su solidaridad con los estudiantes				
20	Solidario, actitud crítica y constructiva				
21	Sabe convivir ante opiniones diferentes y reconduce los diálogos				
22	Sensibiliza para ejercer el liderazgo compartido.				
23	Motiva y su actitud le permite hacer de la teoría una práctica cotidiana				
24	Autoestima y ayuda a buscar soluciones a los distintos problemas				

Observaciones:

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
 Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
 Maestría en Formación Docente
Guía de Entrevistas de las competencias que desarrollan los docentes

Este instrumento es parte de la investigación titulada **Competencias pedagógicas que desarrollan los docentes en servicio de la EOUM “La Muchacha”**, del nivel *primario*. Es de carácter confidente por lo que se solicita responder a estas preguntas.

Preguntas

Saber/Conceptual

1. ¿Su planificación es redactada por objetivo o por competencias? ¿Explique?
2. ¿Cómo contextualizar sus contenidos a la realidad social?
3. ¿Cómo interpreta las formas en que los estudiantes aprenden habitualmente?
4. ¿Qué conoce de las evaluaciones por rúbrica, por proyectos o trabajo cooperativo?
5. ¿Cuáles son sus conocimientos de métodos, técnicas y estrategias?
6. *¿Con que frecuencia se ha capacitado en el conocimiento del CNB?*
7. ¿Cómo muestra el gusto por el trabajo pedagógico?
8. ¿Cuáles insumos didácticos utiliza con frecuencias? ¿Por qué?

Saber hacer/Procedimental

9. ¿Qué metodología, técnicas y estrategias utiliza en su enseñanza? ¿Por qué?
10. ¿Qué tipo de evaluación frecuente en sus estudiantes? ¿Por qué no utiliza otras?
11. ¿Cómo ejerce la evaluación correctiva en sus estudiantes?
12. ¿Cuáles son sus mayores experiencias en el manejo de la tecnología?
13. ¿Cómo promueve la autonomía y la actitud crítica en sus estudiantes?
14. ¿Cuáles insumos didácticos utiliza con frecuencia? ¿Por qué?
15. ¿Cómo promueve la cultura organizacional y de cooperación en sus estudiantes?

Saber ser/ (Actitudinal)

16. ¿Cómo es la relación con sus estudiantes?, ¿podría describirla?
17. ¿Cómo muestra su solidaridad con sus estudiantes?
18. ¿Cómo soluciona los distintos problemas de aprendizaje de sus estudiantes?
19. ¿Cómo articula la relación entre padres, estudiantes y docentes?

Algún comentario adicional que desee hacer?

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
 Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
 Maestría en Formación Docente
Guía de entrevista a grupo focal (docentes)

El tema a investigar se relacionan con el saber, saber hacer y saber ser que se enumeran en seguida.

Preguntas:

Saber/Conceptual

1. Han oído hablar de competencias o si saben que son competencias?
2. ¿Qué saben del Currículum Nacional Base y de los materiales didácticos?
3. ¿Con que frecuencia evalúan su desempeño docente y como mejoran la calidad profesional?
4. ¿Cómo definen los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza?

Saber hacer/Procedimental

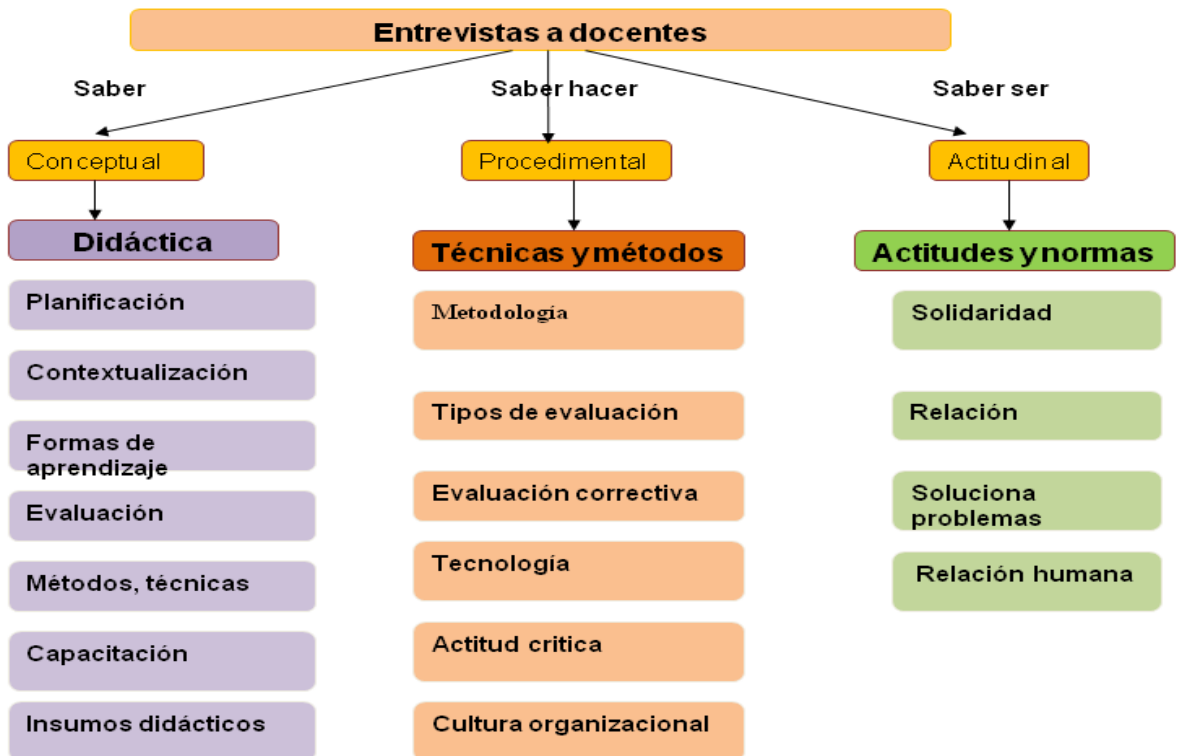
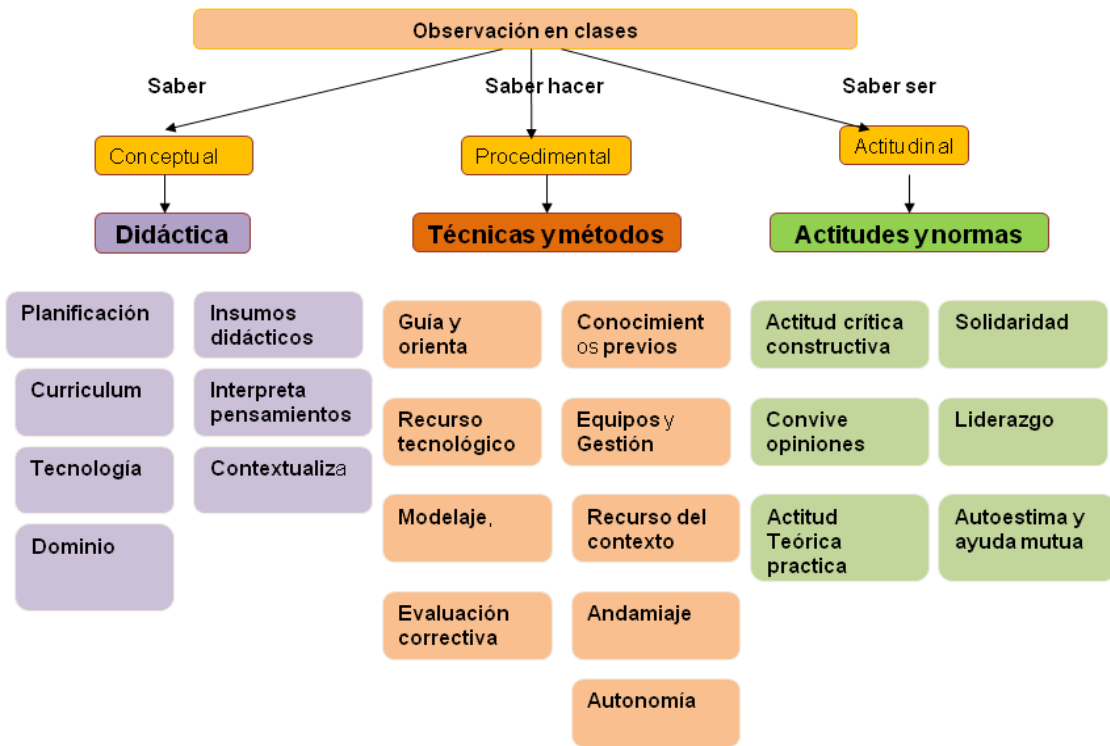
5. ¿Qué técnicas y métodos utilizan para la enseñanza? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles formas de evaluación utilizan con sus estudiantes? ¿Por qué?
7. ¿De qué manera incorporan la tecnología en su enseñanza aprendizaje?
8. ¿Cuáles insumos didácticos y pedagógicos utilizan con frecuencia para la enseñanza?
9. ¿Cómo monitorean, acompañan y ejercen el andamiaje?

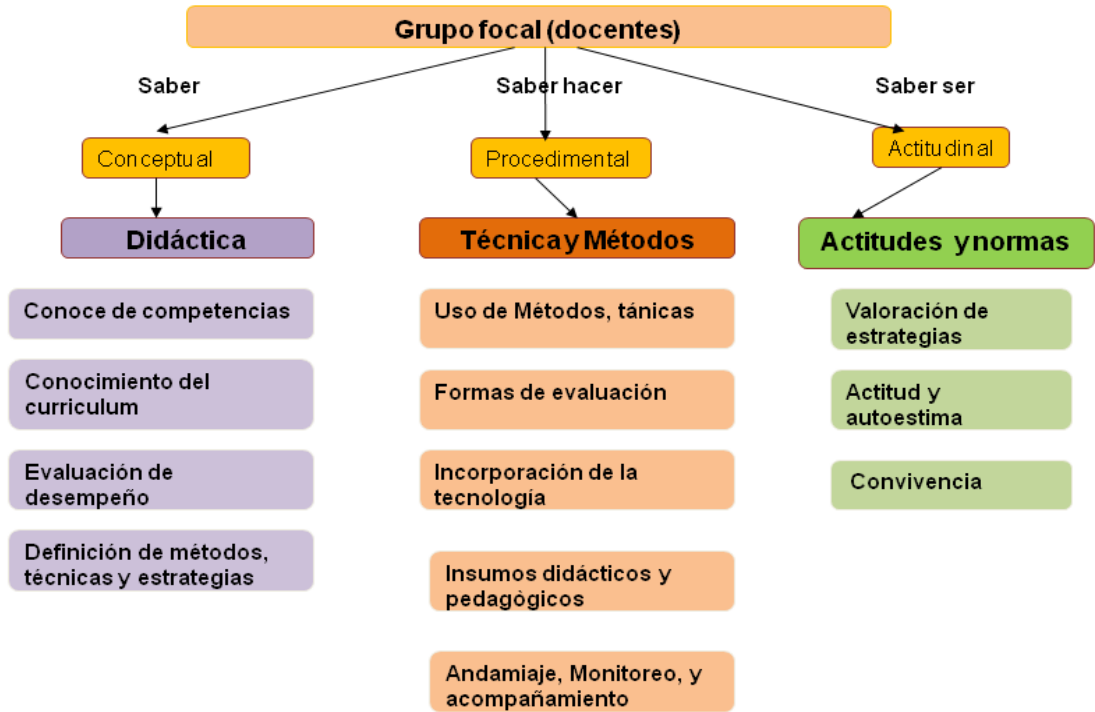
Saber ser/ (Actitudinal)

10. ¿Qué estrategias utilizan para impartir con propiedad la disciplina que enseña?
11. ¿Qué opinan respecto de que la actitud y autoestima permite hacer de la teoría una práctica cotidiana?
12. ¿Cómo conviven ante opiniones diferentes y como sensibilizan para ejercer el liderazgo compartido?

Algún otro comentario que deseen hacer?

Árbol de categorías





Fotografía Escuela Oficial Rural Mixta “La Muchacha”



Foto: Elaboración Propia