

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA - CIEPs-
“MAYRA GUTIÉRREZ”

**“MODELO METODOLÓGICO DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA POR
COMPETENCIAS EN PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN
PSICOLOGÍA”**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO AL HONORABLE
CONSEJO DIRECTIVO
DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS**

**POR
AMILCAR MOISES DEL CID HERNÁNDEZ**

**PREVIO A OPTAR AL TÍTULO DE
PSICÓLOGO**

**EN EL GRADO ACADÉMICO DE
LICENCIADO**

GUATEMALA, NOVIEMBRE DE 2017

The background of the page features a large, faint watermark of a circular seal. The seal's border contains the Latin text "CÆTERAS ORBIS CONSPICUA CAROLINA ACCADEMIA COACTEMALIS INTER". The central emblem of the seal depicts a shield with a crown on top, flanked by two lions. Below the shield is a figure on horseback. The shield is supported by two columns, one labeled "PLUS" and the other "ULTRA".

CONSEJO DIRECTIVO
Escuela de Ciencias Psicológicas
Universidad de San Carlos de Guatemala

M.A. Mynor Estuardo Lemus Urbina
DIRECTOR

Licenciada Julia Alicia Ramírez Orizábal
SECRETARIA

Licenciada Karla Amparo Carrera Vela
Licenciada Claudia Juditt Flores Quintana
REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Pablo Josue Mora Tello
Mario Estuardo Sitaví Semeyá
REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

Licenciada Lidey Magaly Portillo Portillo
REPRESENTANTE DE EGRESADOS

C.c. Control Académico
CIEPs.
UG
Archivo
Reg.008-2015
CODIPs. 1931-2017

De Orden de Impresión Informe Final de Investigación

08 de septiembre de 2017

Estudiante
Amilcar Moises del Cid Hernández
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Estudiante:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a usted el Punto QUINTO (5º) del Acta SESENTA GUION DOS MIL DIECISIETE (60-2017), de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 08 de septiembre de 2017, que copiado literalmente dice:

“**QUINTO:** El Consejo Directivo conoció el expediente que contiene el Informe Final de Investigación, titulado: “**MODELO METODOLÓGICO DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN PSICOLOGÍA**”, de la carrera de Licenciatura en Psicología, realizado por:

Amilcar Moises del Cid Hernández

CARNÉ: 2010-16023
CUI: 2323-78266-0101

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por la Licenciada María Lourdes González Monzón y revisado por el Licenciado Juan José Azurdia Turcios. Con base en lo anterior, el Consejo Directivo **AUTORIZA LA IMPRESIÓN** del Informe Final para los trámites correspondientes de graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para Elaboración de Investigación de Tesis, con fines de graduación profesional.”

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


Licenciada Julia Alicia Ramírez Orizabal
SECRETARIA



/Gaby

UG-366-2017

Guatemala 6 de septiembre de 2017

Señores
Miembros del Consejo Directivo
Escuela de Ciencias Psicológicas
CUM
Señores Miembros:



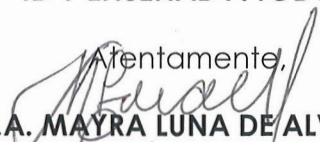
Deseándoles éxito al frente de sus labores, por este medio me permito informarles que de acuerdo al Punto Tercero (3º.) de Acta 38-2014 de sesión ordinaria, celebrada por el Consejo Directivo de esta Unidad Académica el 9 de septiembre de 2014, el estudiante **AMILCAR MOISES DEL CID HERNÁNDEZ**, carné No. **2323782660101** y **Registro de Expediente de Graduación No. L.-23-2016-C-EPS** ha completado los siguientes Créditos Académicos de Graduación para la carrera de Licenciatura en Psicología:

- 10 créditos académicos del Área de Desarrollo Profesional
- 10 créditos académicos por Trabajo de Graduación
- 15 créditos académicos por haber realizado Ejercicio Profesional Supervisado

Por lo antes expuesto, con base al **Artículo 53 del Normativo General de Graduación**, solicito sea extendida la **ORDEN DE IMPRESIÓN** del Informe Final de Investigación **"MODELO METODOLÓGICO DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN PSICOLOGÍA"**, mismo que fue aprobado por la Coordinación del Centro de investigaciones en Psicología -CIEPs- "Mayra Gutiérrez" el 31 de julio del año en curso

Así mismo se hace constar que la estudiante **GLENDIA AMARILIS BARRERA POJOY**, carné 2336-38865-0101, participó en el mismo proceso de investigación y hará su trámite de graduación cuando complete su expediente de graduación.

"ID Y ENSEÑAR A TODOS"

Atentamente,

M.A. MAYRA LUNA DE ALVAREZ
DOCENTE ENCARGADA
UNIDAD DE GRADUACIÓN



CC. Archivo

Adjunto: Papelería según anexo adherido.

INFORME FINAL

Guatemala, 18 de agosto de 2017

Señores

Consejo Directivo

Escuela de Ciencias Psicológicas

Centro Universitario Metropolitano

Me dirijo a ustedes para informarles que el licenciado **Juan José Azurdia** ha procedido a la revisión y aprobación del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** titulado:

**“MODELO METODOLÓGICO DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA POR
COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN
PSICOLOGÍA”.**

ESTUDIANTES:

Amilcar Moises del Cid Hernández

Glenda Amarilis Barrera Pojoy

CARNE No.

2010-16023

2010-24711

CARRERA: Licenciatura en Psicología

El cual fue aprobado el 31 de julio del año en curso por el Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs. Se recibieron documentos originales completos el 17 de agosto de 2017, por lo que se solicita continuar con los trámites correspondientes.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”



Licenciado Rafael Estuardo Espinoza Méndez
Coordinador

Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs.

“Mayra Gutiérrez”



Centro Universitario Metropolitano -CUM- Edificio “A”
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Guatemala, C.A. Teléfono: 24187530

Guatemala, 18 de agosto de 2017

Licenciado Rafael Estuardo Espinoza Méndez
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs
Escuela de Ciencias Psicológicas

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la revisión del INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN, titulado:

**“MODELO METODOLÓGICO DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA POR
COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN
PSICOLOGÍA”.**

ESTUDIANTES:
Amilcar Moises del Cid Hernández
Glenda Amarilis Barrera Pojoy

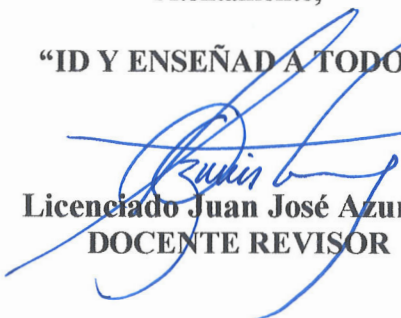
CARNÉ No.
2010-16023
2010-24711

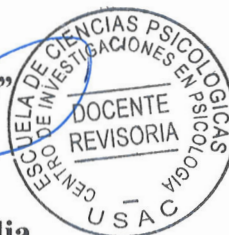
CARRERA: Licenciatura en Psicología

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE** el 31 de julio de 2017, por lo que se solicita continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAR A TODOS”


Licenciado Juan José Azurdia
DOCENTE REVISOR



Guatemala, 13 de octubre de 2016

M.A. Miriam Elizabeth Ponce Ponce
Coordinadora
Centro de Investigaciones en Psicología
-CIEPs- "Mayra Gutiérrez".

Por este medio me permito informarle que he tenido bajo mi cargo la asesoría de contenido del informe final de investigación titulado **"MODELO METODOLÓGICO DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS EN PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN PSICOLOGÍA"** realizado por los estudiantes **AMILCAR MOISES DEL CID HERNÁNDEZ**, carné 2010-16023 y **GLENDA AMARILIS BARRERA ROJOY**, carné 2010-24711.

El trabajo fue realizado a partir de Febrero del año 2015, y finalizado en el presente año el 13 de octubre.

Esta investigación cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, por lo que emito **DICTAMEN FAVORABLE** y solicito se proceda a la revisión y aprobación correspondiente.

Sin otro particular, me suscribo,

Atentamente,



Licda. María Lourdes González Monzón
Asesor de contenido

Guatemala, noviembre 10 del 2015

Licenciado Helvin Velásquez Ramos
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología –CIEPs-
Su despacho

Estimado Licenciado Velásquez:

Por medio de la presente hago de su conocimiento que los estudiantes **GLENDAMARILIS BARRERA POJOY, Carné No. 201024711** y **AMILCAR MOISES DEL CID HERNÁNDEZ, Carné No. 201016023**, fueron autorizados para aplicar los diferentes instrumentos de investigación a docentes y estudiantes de la Carrera Técnica de Profesorado de Enseñanza Media en Psicología, así como para recoger información documental necesaria para sustentar el Proyecto de Investigación titulado **“Modelo Metodológico de Planificación Didáctica por Competencias en Profesorado de Enseñanza Media en Psicología”**. El proceso de recolección de información se realizó durante el periodo comprendido entre el 6 y el 9 de octubre del 2015, y se llevó a cabo de acuerdo a lo estipulado en el proyecto aprobado.

Para los usos que al interesado le convengan, se extiende la presente en papel membretado de la institución con las firmas y sellos respectivos.

“Id y Enseñad a Todos”

X 
Licenciada Flor de María Medrano de Linares
Coordinadora

Profesorado de Enseñanza Media en Psicología



PADRINOS DE GRADUACIÓN

POR: AMILCAR MOISES DEL CID HERNÁNDEZ

MARÍA LOURDES GONZÁLEZMONZÓN
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
Colegiado Activo No. 334

POR: GLENDA AMARILIS BARRERA POJOY

DORA JEANETH GARCÍA URRUTIA
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
Colegiado Activo No. 3800

POR: AMILCAR MOISES DEL CID HERNÁNDEZ

ACTO QUE DEDICO:

- A Dios:** Por darme la vida, ser mi padre, amigo e incondicional apoyo, por estar conmigo todos los días de mi vida y bendecirme de manera extraordinaria, al único y sabio Dios, nuestro salvador, sea gloria y majestad, imperio y potencia, ahora y por todos los siglos.
- A Mi Casa de Estudios:** La gloriosa y tricentenaria Universidad de San Carlos de Guatemala, por brindarme el conocimiento, y las experiencias para formarme como profesional universitario.
- A Mi Alma Mater:** La Escuela de Ciencias Psicológicas por contribuir en mi formación académica, científica y técnica.
- A Mi Familia:** Por todos los momentos compartidos, su dedicación, amor, tiempo, comprensión y apoyo incondicional.
- A Mis Catedráticos:** Por sus extraordinarias enseñanzas de vida y valioso ejemplo, de igual forma por compartir conmigo sus conocimientos y desafiarme a seguir adelante.
- A Mi Asesora:** Licda. Lourdes González por su apoyo, comprensión e incondicional apoyo en la realización de este trabajo.
- A Mi Revisor:** Lic. José Azurdia por su tiempo y colaboración.
- A Mi Compañera De Tesis:** Amarilis Barrera por la amistad a lo largo de nuestra carrera.
- A Mis Amigos:** Por compartir conmigo tantos sueños y tan buenos momentos, por su amistad incondicional, compañía y apoyo.

A cada una de las personas que de una u otra forma me motivaron con sus oraciones, gestos y palabras de aliento y colaboraron conmigo para lograr esta meta.

POR GLENDA AMARILIS BARRERA POJOY

ACTO QUE DEDICO:

- A Dios:** Por su amor y favor hacia mi persona. Por estar presente en todo el trayecto de mi carrera, guardarme de todo mal y permitir que su voluntad perfecta se lleve a cabo en mi vida.
- A Mi Casa de Estudios:** La gloriosa y tricentenaria Universidad de San Carlos de Guatemala, por formarme como una profesional consiente y apasionada por mejorar la realidad de mi país.
- A Mi Alma Mater:** La Escuela de Ciencias Psicológicas por ser quien me informo y formo como una psicóloga.
- A Mi Familia:** Por brindarme su apoyo incondicional y brindarme un refugio ante la adversidad.
- A Mis Catedráticos:** Por su bondad al brindarme los conocimientos pertinentes a mi formación como profesional de la salud mental.
- A Mi Asesora:** Licda. Lourdes González por su incondicional apoyo en la realización de este trabajo.
- A Mi Revisor:** Lic. José Azurdia por su tiempo y colaboración.
- A Mi Compañero De Tesis:** Moisés del Cid por haber compartido momentos inolvidables a lo largo de nuestra carrera, y hacer de nuestra formación un grato momento de crecimiento personal y profesional.
- A Mis Amigos:** Por hacer cada uno de los momentos más largos y atareados, momentos especiales y gratos que siempre recordare. Y su apoyo, comprensión y escucha durante mi formación como profesional.

AGRADECIMIENTOS

A:

La Gloriosa y Tricentenaria Universidad de San Carlos de Guatemala.

La Escuela de Ciencias Psicológicas por formarnos como profesionales.

La Carrera Técnica de Profesorado en Enseñanza Media en Psicología por colaborar con nuestra investigación.

Nuestra Asesora Licda. Lourdes González por todos sus consejos y ayuda en nuestro proyecto.

Nuestro Revisor Lic. José Azurdia, por sus enseñanzas y el apoyo brindado durante esta jornada.

Los estudiantes de la Carrera Técnica de Profesorado en Enseñanza Media en Psicología que amablemente participaron en la realización de este proyecto.

ÍNDICE

Resumen

Prólogo

CAPÍTULO I Planteamiento del problema y marco teórico	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Marco teórico	4
1.2.1. Antecedentes	4
1.2.2. Marco teórico:	7
1.2.2.1. Educación superior	7
1.2.2.2. Formación profesional	8
1.2.2.3. Globalización y calidad en la educación superior	9
1.2.2.4. Clases de universidades	9
1.2.2.5. Mercado libre del conocimiento, educación global en las universidades	11
1.2.2.6. Acreditación	12
1.2.2.7. Homologación	13
1.2.2.8. Tuning	14
1.2.2.9. Las competencias	19
1.2.2.10. Enfoques sobre competencias	22
1.2.2.11. Principios y características de las competencias	25
1.2.2.12. Componentes de las competencias	27
1.2.2.13. Tipos de competencias	29
1.2.2.14 Mapas de competencias	32
1.2.2.15. Aprendizaje basado en competencias	36
1.2.2.16. Metodología vinculada al desarrollo de competencias	38
1.2.2.17. Estrategias de aprendizaje	40
1.2.2.18. Aprendizaje estratégico	42
1.2.2.19. Competencias cognitivas	43

1.2.2.20. Evaluación de competencias	47
1.2.2.21. Planificación	49
1.2.2.22. Planificación por competencias	51
1.2.2.23. Modelos de planificación por competencias	52
1.2.2.24. Coherencia transversal del plan	55
1.3 Delimitación	55
CAPÍTULO II Técnicas e instrumentos	56
2.1 Técnicas	56
2.1.1. Técnicas de muestreo	56
2.1.2. Técnicas de recolección de datos.....	56
2.1.3. Técnicas de análisis	57
2.2 Instrumentos	57
CAPÍTULO III Presentación y análisis de resultados.....	59
3.1 Características del lugar y de la población	59
3.1.1. Características del lugar	59
3.1.2. Características de la población.....	59
3.2 Descripción de la presentación de resultados	59
CAPÍTULO IV Conclusiones y recomendaciones	89
4.1 Conclusiones	89
4.2 Recomendaciones.....	92
Bibliografía	
Anexos	

RESUMEN

“MODELO METODOLÓGICO DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS EN PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN PSICOLOGÍA”

Autores:

Amilcar Moises del Cid Hernández
Glenda Amarilis Barrera Pojoy

La planificación se puede definir como un proceso que establece una o varias metas y se seleccionan los medios necesarios para alcanzar dichas metas, minimizando los inconvenientes y contratiempos. Este proceso es complejo por lo que esta investigación pretende: Seleccionar, diseñar y socializar las orientaciones metodológicas que les permitan a los Profesores de Enseñanza Media en Psicología –PEMPs- mejorar la coherencia transversal del plan didáctico, por medio de una guía de planificación didáctica según el enfoque de competencias cognitivas. Así como: Identificar las dificultades en el aprendizaje de los PEMP en la planificación didáctica por competencias, para mejorar la elaboración de planes didácticos por competencias; Seleccionar las estrategias metodológicas que deben conocer los PEMP en formación; Identificar la percepción del estudiante respecto al proceso de aprendizaje de los principios generales de la planificación didáctica por competencias y brindar una herramienta de apoyo a la planificación didáctica por competencias a PEMP en formación desde el enfoque de competencia cognitivas.

La ubicación temática de la investigación se centra en torno a la realidad psicoeducativa en Guatemala y los procesos de formación y ejercicio profesional de la psicología en Guatemala. Se utilizó la técnica de muestreo no aleatorio. Con base en lo anterior se utilizaron las técnicas de recolección de datos: encuesta, cuestionario y evaluación y se aplicaron los instrumentos de recolección de datos: escala de rango, cuestionario y rubrica a 18 estudiantes de tercer y quinto semestre de la Carrera Técnica de –PEMPs- de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la universidad de San Carlos de Guatemala. Además se utilizaron las técnicas de análisis estadístico de los datos de: histograma y análisis cualitativo de relación para la presentación de resultados y hallazgos de la investigación.

En conclusión, se evidencia por parte de los estudiantes de PEMP dificultad conceptual de organización que se manifiesta en poca o mala atención en aspectos importantes de significado, su relación entre los distintos elementos del plan didáctico y su correspondencia textual. A partir de este diagnóstico se diseñó la guía de planificación didáctica por competencias cognitivas en Profesorado de Enseñanza Media en Psicología.

PRÓLOGO

Existe una conexión entre elementos de articulación de la planificación que los hace coherentes y efectivos en el proceso enseñanza-aprendizaje. El criterio propio por parte de los PEMP's en formación, hace que la parte científica o contenidos a aprender y la parte didáctica, es decir la manera de abordar el aprendizaje, incida los mecanismos de articulación que corresponden a la capacidad previsora de planificar todas las actividades de forma abierta y flexible que se puedan dar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, donde las necesidades por parte de una sociedad globalizada e industrializada van en aumento, la capacidad planificadora de los PEMP's, también debe ampliarse con estrategias metodológicas que les permitan transmitir a los estudiantes contenidos que tengan un valor significativo para las exigencias actuales, y que por ende corresponda a satisfacer las necesidades de la sociedad en la cual vivimos.

Es por eso que se deben fortalecer las competencias de los PEMP's en formación, para que desde el inicio del proceso sus estrategias para la elaboración de una planificación curricular les sean una tarea no solo posible sino que brinde calidad en su labor científico-educativa. En general el profesor debe tener la capacidad de crear una coherencia lógica entre competencia y el resto de mecanismos articulados en el plan, y la capacidad de transmitir un mapa en relieve de su asignatura. Por eso se le exige que sea un experto en su campo disciplinar.

Priorizar la articulación del plan como parte de la formación de los PEMP's, es clave para la calidad educativa, no solo a nivel institucional sino a nivel nacional, ya que la preparación óptima de los profesores significa un desarrollo social, económico y fortalece la posición de Guatemala a nivel internacional. Por ello se desea obtener la información de los PEMP's en formación y las

competencias que desarrollan sobre la elaboración de planificación por competencias y su desarrollo coherente a través de estrategias metodológicas que les permitan la práctica de su desarrollo como profesionales con calidad.

Apostarle a la educación es la mejor inversión que un país puede hacer. E invertir tiempo, investigación y recursos en el proceso de formación profesional de los PEMP's, que serán agentes de cambio en la comunidad educativa donde laboren, será una labor bien aprovechada y más que argumentada.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

1.1 Planteamiento del problema

La formación superior es un sistema educativo que dota a los estudiantes de competencias que les permiten ampliar su conocimiento profesional tanto de la teoría como la práctica de las disciplinas, las cuales les permiten una inserción laboral próxima a la culminación de sus estudios.

Dentro de esta formación superior, de la que forman parte los profesores de enseñanza media en psicología (PEMPs), se denota la importancia de las competencias que ellos deben presentar, esto es, los conocimientos sobre la disciplina como también la aplicabilidad de técnicas especializadas que pongan en marcha en su labor como docentes.

Si este plan es ejecutado, implica que el estudiante como profesional perfilará el proyecto formativo que la institución superior implementó durante el periodo de su educación y que se adapta a las necesidades socioculturales y político-económicas del contexto, entre otras. Al hablar del perfil profesional de los PEMP, se mencionan las competencias referidas a la gestión cognitiva, la de formación prioritaria de la profesión y a la formación personal y sociocutlural.

El problema principal a investigar radica entonces, en la capacidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual constituye el primer gran ámbito de competencias docentes. Es acá donde la competencia planificadora de los docentes para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina se integra por la predeterminación oficial de la disciplina y la propia iniciativa profesional para diseñar el programa y hacerlo propio.

Corresponde esto a la capacidad del docente para tomar decisiones y resolver problemas, como incluir los temas de mayor relevancia de la disciplina y para los

estudiantes, adecuar la dosificación a las necesidades de tiempo y espacio, y escoger una metodología que ejecute el circuito práctica-teoría-práctica.

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración la propia visión de la disciplina, la autonomía y el estilo personal didáctico de los docentes. Este cúmulo de ideas y condiciones personales del profesor altera el curso de la planificación curricular. Si se aúna a esto las conjeturas que como profesor se tiene de los estudiantes, las tareas y el contexto educativo de la institución para la que se labora, el resultado final será un diseño curricular personalizado y con firma propia. Contextualizando esto a las condiciones de la educación de los PEMP's en formación, se denota la imperativa necesidad de identificar los obstáculos metodológicos para la planificación didáctica por competencias que los estudiantes presentan, ya que en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el diseño curricular, se ve comprometido por la perspectiva de los mismos. En este sentido desde una óptica integral, los elementos conocidos como mecanismos de articulación interfieren en la coherencia transversal de la planificación, ya que dichos mecanismos no se enlazan ni corresponden con la metodología establecida para la disciplina, es decir que no se ajustan análogamente como las piezas de un rompecabezas.

Pero para realizar este tipo de conjeturas es necesario indagar acerca del procedimiento y de la actividad planificadora de los PEMP's en formación. Esto es poder establecer los principios generales de la planificación didáctica por competencias y clarificar si selección de estrategias metodológicas que realizan los PEMP's en formación esta correctamente establecida.

Es por eso que se trabajará con los PEMP's de la Universidad de San Carlos de Guatemala, tanto para conocer su expertaje en cuanto a la redacción de competencias y la coherencia transversal con los contenidos curriculares de la psicología como disciplina que fundamente su formación. Así como para diseñar y seleccionar las orientaciones metodológicas que les permitan a los estudiantes

de PEMP's en formación, mejorar la elaboración de planes y obtener una coherencia transversal en la planificación didáctica por competencias en su labor como diseñadores curriculares. Por lo antes descrito se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las dificultades de planeamiento didáctico por competencias que afrontan los estudiantes de PEMP's?
2. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que deben conocer los alumnos de PEMP's para la elaboración de planes basados en la formación de competencias cognitivas?
3. ¿Cuáles son los errores calificados frecuentemente por los docentes de PEMP's?
4. ¿Cómo viabiliza el planeamiento didáctico por competencias el proceso de evaluación?

1.2 Marco teórico

1.2.1. Antecedentes

Los autores: Rodemiro Marroquín Méndez y Ana María López en su trabajo titulado: “Propuesta De Un Programa De Capacitación Sobre Estrategias De Enseñanza Constructivistas Dirigido A Profesores De Enseñanza Media” en el Año 2010. Proponen dar a conocer las estrategias de enseñanza aprendizaje como herramientas didácticas para la mejora de la educación proponiendo una alternativa a las metodologías tradicionalistas del ejercicio docente. Las técnica de muestreo utilizada fue: muestreo no probabilístico, como técnica de recolección de datos la entrevista y técnica estadística descriptiva. Los instrumentos utilizados fueron guía de diseño curricular y guía de entrevista de validación. Como conclusión proponen que el programa de capacitación sobre estrategias de enseñanza constructivistas está orientado a que los profesores conozcan los rasgos característicos del constructivismo como un modelo didáctico, y de manera específica a la aplicación de estrategias de enseñanza constructivistas en su salón de clases para favorecer el logro de un aprendizaje significativo en los alumnos, a través del uso de operaciones mentales y con la utilización de sus conocimientos previos. Y recomiendan implementar en el salón de clases diferentes actividades de tipo constructivistas que le permitan facilitar el proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos a los estudiantes y así obtener un aprendizaje de tipo significativo. Característicamente esta investigación se centra en la promoción y difusión de las estrategias de enseñanza aprendizaje constructivistas no en las dificultades de planeamiento didáctico por competencias.

La autora: Reyna Sara Olivia Bran Pérez en su trabajo de investigación titulado “Estrategias Metodológicas y Evaluativas en el Ejercicio de la Docencia de los Profesores de Enseñanza Media en Pedagogía” realizado el año 2013 presenta la propuesta de propiciar la práctica de estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje con enfoque didáctico- tecnológico activo y participativo en los estudiantes del sexto ciclo de la carrera de Profesorado en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa de la Sede Central Sección San José Pinula de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Utilizó la técnica de muestreo no probabilístico y entrevista así como el instrumento de entrevista estructurada.

Con base en los resultados de las entrevistas aplicadas a estudiantes de la sede central Sección San José Pinula de la Facultad de Humanidades, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan los docentes durante el proceso de formación con los estudiantes son las siguientes: investigaciones, exposiciones, hojas de trabajo, dramatizaciones, mapas conceptuales y ensayos, por lo consiguiente se propuso la implementación de algunas estrategias metodológicas para que sean aplicadas con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y recomendó a la Coordinación de la sede Central Sección San José Pinula, promover nuevas metodologías activas y participativas para que estas ayuden a los estudiantes a que puedan tener un mejor desempeño laboral en las instituciones donde ejercen docencia y por ende brindar una enseñanza de calidad. Realizando así un estudio sobre la incidencia que tienen las estrategias metodológicas y evaluativas en el ejercicio de la docencia de los profesores de enseñanza media en pedagogía desde el enfoque participativo y activo del aprendizaje. Diferenciándose con el presente trabajo en el paradigma epistemológico del cual parte nuestra investigación que el de competencias cognitivas y el de la planificación didáctica por competencias.

La autora Berta Luz Quintanilla Monterroso de Losley en su trabajo: "Programa De Capacitación En Estrategias Para La Elaboración De Programas Educativos Y Guías Didácticas" realizado el año 2009 presenta una propuesta de un programa de capacitación en estrategias para la elaboración de programas educativos y guías didácticas, orientado, para la instrucción de los y las estudiantes del segundo año de la carrera técnica de Orientación Vocacional y Laboral de la Escuela de Psicología de la Universidad de San Carlos. Utilizando las técnicas de muestreo no aleatorio, observación, entrevista, seminario y los instrumentos de entrevista y test. Esta investigación concluye que la propuesta del programa de capacitación establece lineamientos y pasos sistemáticos para el diseño de programas educativos, esto contribuyó a que los estudiantes se dotaran de herramientas (conocimientos y habilidades), estimulando su creatividad, aspectos indispensables para la elaboración de sus propios programas educativos y guías didácticas. Además recomiendase implementar el programa de capacitación, solicite a los y las estudiantes, previo a enviarlos a sus centros de práctica, determinen los temas formativos de carácter obligatorio que deben exponer a los adolescentes, poniendo en práctica el conocimiento adquirido, por medio del diseño y desarrollo de programas educativos y guías didácticas

En este sentido el diseño del Programa de Capacitación en Estrategias para la Elaboración de Programas Educativos y Guías Didácticas, contribuyó al desarrollo profesional de los y las estudiantes de la carrera técnica de Orientación vocacional y Laboral centrando esta investigación en programas de capacitación y las guías didácticas y no las orientaciones metodológicas de la planificación por competencias cognitivas que es el propósito de la presente.

1.2.2. Marco Teórico:

1.2.2.1. Educación superior

La educación superior es considerada como el trabajo de las instituciones llamadas Universidades, las cuales deben estar acreditadas y aprobadas para realizar dicha labor. Este tipo de estudio debe considerarse como formación orientada en la investigación o formación que ayude a enfrentar desafíos o retos relativos a la problemática sociocultural a la que se enfrenta tomando en cuenta los aspectos político, histórico, social y económico, entre otros. Knight define la labor superior de la siguiente forma: “hablando de educación superior como un trabajo universitario, se considera una red compleja de expectativas, tareas y comunicaciones... La enseñanza es una red de comunicaciones, actividades, creencias y otras cuestiones relacionadas”¹. Es decir, la educación superior va a ir enfocada a las necesidades contextualizadas en el entorno próximo. Por lo que el estudiante de educación superior tiene un papel importante tanto para el desarrollo individual como el de su país.

La educación superior prepara a un país para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro creciente, y expectativas óptimas. Varios países ya han sido testigos de la viabilidad del desarrollo, convertido en transformación y renovación a través de una sociedad preparada para las exigencias de un mundo cambiante. En este sentido, la Universidad es susceptible del cambio; es motor y reflejo de éste, entonces es lógico suponer que dicho cambio se desarrolla paralelo con la educación superior, es así como se plantea un nuevo escenario educativo, el escenario de las competencias,

¹ Knight, Peter T. “El profesorado de educación superior: formación para la excelencia”. 2da. Edición. Narcea Ediciones. Madrid, España 2006. Pp.15

estas forman parte del perfil del egresado universitario, guían la reflexión pedagógica y didáctica y son la clave del cambio. De allí que el nuevo enfoque de educación superior sea basado en el de la formación por competencias como estrategia para el futuro.

1.2.2.2. Formación profesional

La formación profesional es un proceso de aprendizaje experiencial. La menciona A. García-Valcárcel, como un proceso de cuatro etapas: “experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experiencia activa”.²

Es así como la experiencia propicia una reflexión interna que se genera a partir los conocimientos y creencias, que se acerca cada vez más al conocimiento profesional. Es este el saber práctico y el saber declarativo, las cuales ayudan a cubrir diversas dimensiones dentro de un ambiente formativo profesional.

Según los lineamientos curriculares por competencias de las universidades, los propósitos de esta formación se definen, de la siguiente forma: La formación profesional por parte de las instituciones superiores representa la intencionalidad académica, coherente con el propósito institucional, de “formar profesionales íntegros integrales, con actitud crítica y creativa en los campos del conocimiento, las tecnologías de la información y la administración; con un alto sentido ético y responsabilidad hacia la vida y el trabajo.”³ Esto posiciona a los estudiantes como seres conscientes de todas sus esferas y del trabajo de las instituciones académicas superiores. Parte de la metodología universitaria debe potenciar las

² García-Valcárcel Muñoz- Repiso, A. “Didáctica Universitaria”. Edición integrada. Editorial La Muralla. Madrid, España 200. Pp. 34

³ Muñoz Vargas, Carlos Arturo. Et. al. “Lineamientos Curriculares De La Formación Por Ciclos Y Competencias” [Digital] Colombia 2010. Pp. 65

modalidades de aprender y de enseñar, y favorecer el desarrollo humano de los alumnos.

1.2.2.3. Globalización y calidad en la educación superior

La universidad como institución superior posee una doble función; la primera abarca el desarrollo social y la segunda es la de la formación del conocimiento propio. Por lo que el trabajo de las instituciones superiores no es solo fundamentarse en difundir el conocimiento sino también debe tomar en cuenta el contexto político, económico y cultural del país, y no solo del contexto cercano, sino también las necesidades en auge a nivel internacional. Lo ve así J. Rué como algo imperante en su libro de educación superior autónoma: “Ver más allá de las fronteras Estado-Nación, a partir de unas determinadas reglas de calidad, con el fin de concurrir en el ámbito global de la formación y en el de la generación del conocimiento.”⁴La globalización es una dinámica que abarca cada aspecto de la vida del ser humano, nadie puede alejarse de ella, es decir, altera de forma exógena el flujo de ideas y conocimientos de la sociedad, convirtiéndose en un intercambio cultural y un movimiento global. Vivimos en una sociedad industrializada por lo que la formación superior debe ir a favor de crear lógicas que abarcan las necesidades y demandas socio-productivas para alcanzar un nivel de competencia globalizada

1.2.2.4. Clases de universidades

Para M. Zabalza, la universidad se ve marcada respecto a su actuación por un doble espacio de referencia: Un espacio interno “La universidad” que se conoce

⁴ Rué, Joan. “El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior”, Narcea Ediciones, Madrid, España 2009. Pp. 28.

como el mundo universitario y un espacio exterior que corresponde a las dinámicas de diverso tipo, pero que aun así afectan su labor. Su funcionamiento es alterado y condicionado por ambas dimensiones.⁵ (Ver grafico 1) En consecuencia tanto el escenario como los protagonistas, son todos componentes que integran la universidad, pero que se ven afectados directamente por el eje externo (entiéndase contexto social, político, económico, industria, tecnología, entre otros), que a su vez condiciona tanto el método como el contenido curricular para alcanzar la calidad e inserción laboral, la cual es uno de los propósitos principales de la formación profesional.

Grafico 1. Dinámicas universitarias



Referencia: M. Zabalza. Op. Cit. Pp. 13.

⁵ Montaña López, Ana María. Et al. Walker, Horacio. "Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación". Proyecto Tuning América Latina. Universidad de Deusto, Bilbao, España 2013. Pp. 11. "Competencias docentes del profesorado universitario" Narcea Ediciones. Madrid, España 2003. Pp. 13

1.2.2.5. Mercado libre del conocimiento, educación global en las universidades

La globalización emerge de diversos elementos que plausiblemente se han acoplado en algunas universidades de países desarrollados cuyas mallas curriculares han sido modificadas y el crecimiento de dichos países se ha visto incrementado, pero el problema radica en aquellos países que apenas luchan por la subsistencia diaria. La globalización ha superado a los pequeños sistemas educativos de países pobres, donde el currículum se ve obligado a seguir utilizando los mismos modelos de enseñanza-aprendizaje, como lo es la planificación por objetivos, y la educación tradicionalista.

Es por esto que existen programas para la actualización y remodelación curricular que trabajan en la internacionalización de la educación, a fin de que los estándares educativos y el meta perfil de los profesionales respondan a las tendencias futuras del mercado, y se vean reflejadas en el desarrollo de cada país.

Tal es el caso de la Unión Europea siendo uno de sus fines esenciales desarrollar competencias, habilidades y conocimientos que permitan formar a los seres humanos como unos seres integrales promoviendo competencias como la capacidad para resolver problemas, espíritu crítico, comunicación oral y presentación eficaz de ideas, pensamiento creativo, entre otras. Esta no es sino una nueva aproximación de los países occidentales a conseguir un cambio en la universidad, de forma que se sustituya una educación superior centrada en la enseñanza de conocimientos por parte del profesorado, por una educación centrada en el aprendizaje de competencias por parte de los estudiantes.

1.2.2.6. Acreditación

“La acreditación de los programas educativos, es un proceso de evaluación de la calidad de sus diferentes elementos normativos, técnicos, humanos y materiales que conducen al logro de resultados esperados; considerando determinados criterios, indicadores y parámetros o estándares de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, proceso enseñanza-aprendizaje, servicios y la pertinencia social de sus resultados”.⁶En las últimas décadas se han creado sistemas de evaluación para asegurar la calidad de los programas educativos como la OCDE y la UNESCO, que tiene el fin garantizar a los estudiantes de la carrera que aspiran, que obtendrán una educación de calidad como para los sectores productores de bienes y servicios de que los egresados contratados provienen de un programa de alta calidad.

Las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias docentes, los recursos humanos y materiales, el perfil de los alumnos, las demandas de los diversos grupos sociales y las condiciones socioeconómicas del entorno son elementos importantes a para considerar la acreditación de un programa educativo.

La acreditación de un programa específico en un área determinada, significa que ha sido validado en profundidad, en el caso de Guatemala únicamente posee dos instituciones de evaluación superior, la Universidad de San Carlos que goza de autonomía, y por ende autoregulariza y evalúa su desarrollo, así como el Consejo de Educación Privada Superior (CIEPS) compuesto en un 40% por el Consejo Superior universitario de la USAC, otro 40% por los Rectores del

⁶ León Hinojosa, Carlos. “Introducción a la Educación superior Basada en Competencias” Editorial Limusa, Primera Edición, México. 2004. Pp. 122

conjunto de las universidades privadas del país y un 20% por los Presidentes de los Colegios Profesionales del país.

1.2.2.7. Homologación

Los procesos de evaluación y acreditación son uno de los más importantes pilares de la modernización de la educación superior. Ya que esto permiten obtener un sistema de certificación a nivel internacional. La certificación de una carrera en muchas más universidades, es únicamente el producto de la cualificación mediante un sistema de los créditos referenciales. Permite establecer el mínimo de créditos que cada programa debe ofrecer y que un profesional egresado, tendrá las mínimas competencias para desempeñar una labor determinada. “La calidad de la educación es el conjunto de propiedades y características del servicio educativo, las cuales le confieren la capacidad de satisfacer las necesidades de los alumnos, a nivel empresarial y sociedad en general”.⁷

La homologación y convalidación de asignaturas o de títulos en el exterior, posibilitará la movilización de estudiantes entre diferentes instituciones de educación del país y de América Latina, mediante sistemas de créditos referenciales. La OCDE de la Unión Europea, y sus países integrantes han creado programas que permitan establecer a nivel internacional responder a estas necesidades de modernización y de globalización educacional; al igual que la UNESCO en la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI propone un marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior a nivel político, económico e institucional que promoverá la certificación de las carreras a nivel superior.

⁷ León Hinojosa, Carlos. Op. Cit Pp. 121.

1.2.2.8. Tuning

En el año 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa. El proyecto Tuning aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia pero es especialmente útil en la concreción de las competencias.⁸El proyecto Tuning describe las capacidades que los estudiantes serán capaces de desarrollar al término de sus estudios, y crea una diferencia entre los resultados académicos y competencias. Los resultados académicos son el conocimiento, la comprensión y la capacidad de reflexión y demostración de un aprendizaje óptimamente adquirido. Y las competencias son la combinación entre el conocimiento, las reflexiones y comprensión y la habilidad adquiridos a través de un número de cursos y diversos niveles.

- **Competencias en educación superior**

Las competencias básicas son las capacidades que se consideran como requisito mínimo para quien desea ingresar a la educación superior. En donde se determina el perfil de ingreso y las competencias que serán desarrolladas en los programas de los ciclos propedéuticos. De allí, las competencias que los estudiantes adquieren durante el proceso de educación superior se dividen en dos grandes campos de acción:

⁸ ICE de la Universidad de Zaragoza. Op. Cit. Pp. 9

- **Competencias genéricas profesionales**

“Son competencias requeridas en un amplio campo de profesiones y ocupaciones, y aportan las herramientas requeridas por un trabajador profesional para analizar los problemas, evaluar las estrategias por utilizar, y aportar soluciones pertinentes en situaciones nuevas. Están presentes, por lo general, en la mayoría de las labores que se le presentan a un sujeto en los distintos campos profesionales.”⁹

Las competencias genéricas (CG) son las capacidades que todo profesional en cualquier campo laboral debe poseer, se hará mención específicamente en los próximos capítulos.

- **Competencias específicas de acuerdo al área**

Entendemos por competencia específica (CE) aquella que determina un espacio profesional concreto. Al tener establecidas las competencias específicas de la educación superior de cada área se establece un perfil profesional el cual se conoce como meta-perfil.

- **Perfiles**

“El meta-perfil es la construcción mental que categoriza las competencias en componentes reconocibles y que ilustran sus interrelaciones. En combinación de competencias genéricas y específicas”.¹⁰

Tuning América Latina, identifica tres dimensiones básicas en las cuales tanto competencias genéricas como específicas se combinan para obtener un mejor desempeño profesional desde un marco multidisciplinario. Las cuales se pueden observar en la siguiente tabla:

⁹ Muñoz Vargas, Carlos Arturo. Et. al. Op. Cit. Pp. 37

¹⁰Montaño López, Ana María. Et al. Walker, Horacio. Op. Cit. Pp. 11

Tabla 1. Competencias del meta-perfil agrupadas en dimensiones

Dimensión PROFESIONAL	Dimensión ACADÉMICA	Dimensión SOCIAL
CG1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	CE18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.	CG22 Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.
CG7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	CE2 domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	CE26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la sociedad para favorecer los procesos de desarrollo de la comunidad.
CG16 Capacidad de tomar decisiones.	CE16 Investiga en Educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	CG5 responsabilidad social y compromiso ciudadano.
CH6 Capacidad de comunicación oral y escrita.	CE5 Conoce y Aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	CG18 Habilidades interpersonales
CE7 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base a criterios determinados.	CE1 Denomina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).	CG17 capacidad para trabajar en equipo.
CE19 Reflexiona sobre su		

práctica para mejorar su quehacer educativo.	C.E. 45% C.G. 55%
CE12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	
CE9 selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	
CE13 Diseña e implementa acciones educativas que integra a personas con necesidades especiales.	
CG15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
CG8 Habilidades en el uso de las tecnológicas de la información.	
CE3 Diseña y Operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	

Referencia: Montaña López, Ana María. Et al. Walker, Horacio. Op. Cit. Pp. 22

- **Perfiles de Pemps**

Para A. Zabalza el perfil profesional abarca tres componentes principales:

1. *Las salidas profesionales* incluyendo tanto las tradicionales y genéricas de la profesión como aquellas otras más propias del momento o la situación específica en que esté enclavando el centro formativo. Esta exigencia de contextualizar las salidas profesionales, de referirlas al propio entorno y

situación socio-económica y socio-laboral, resulta tanto más importante cuanto más características y diferentes sean esas condiciones.

2. *Los ámbitos de formación prioritarios.* Se requiere con esto señalar cuáles serán los núcleos de formación que se consideran prioritarios para el ejercicio de esa profesión. De alguna manera marcara la orientación académica del perfil y puede hacer de ella una orientación diferente a la de otras universidades o centros formativos.
3. *La formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable.* Cada vez parece más claro que la idea de formación a la que se compromete la universidad trasciende los contenidos puramente técnicos de las disciplinas. La universidad no es solo un escenario en el que se preparan técnicos sino un centro en el que se forman y maduran los hombres y mujeres que ejercerán en el futuro como profesionales.¹¹

Para Tuning América Latina la caracterización de las dimensiones identificadas en el Meta-perfil son:

1. *Dimensión Profesional:* reúne aquellas competencias relacionadas con las características mayormente identificadas con el ejercicio profesional, que abren nuevas posibilidades de acceso al mundo laboral en diversos contextos.

¹¹Zabalza, Miguel Ángel. Op. Cit. Pp.37

2. *Dimensión Académica:* Considera aquellas competencias asociadas a la generación, gestión y aplicación del conocimiento, con un enfoque crítico que le permite resolver problemas relacionados con su campo de actuación disciplinar.
3. *Dimensión social:* Reúne aquellas competencias vinculadas con el desarrollo social y comunitario, atendiendo las necesidades de inclusión educativa, diversidad e interculturalidad, con un enfoque de formación y ejercicio ciudadano, respecto de derechos y desarrollo humano.¹²

1.2.2.9. Las competencias

El concepto de competencias puede ser estudiado desde diversas perspectivas, por ejemplo por su epistemología de base, definiciones enciclopédicas o su utilización en campos específicos del conocimiento. En este sentido el término competencia en la actualidad aparece con frecuencia en la literatura, pero su aplicación no siempre es acertada, puesto que no existe una sola definición ni aplicabilidad, claramente es una categoría de análisis y aunque la teoría es amplia habrá que definir conceptualmente el constructo de competencia.

Lo que sí es claro es que el concepto de educación basada en competencias cobra auge en las décadas finales del siglo XX desde las experiencias en la formación organizacional, al respecto F. Sandoval y colaboradores presentan en forma de oleada la evolución del concepto de competencia:

¹² Referencia: Montañó López, Ana María. Et al. Op. Cit. Pp. 23

“1. Ola Inicio (1970-1979): En esta etapa se establece la oposición entre Competencia y Actuación (Competente y Performance). Es el inicio de la palabra en los ambientes de psicología.

2. Ola de Inclusión (1980-1995): Se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones. Es la inclusión del concepto en los entornos laborales.

3. Ola para el ABC “Aprendizaje Basado en Competencia” (1995-2007): Es la combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. El concepto evoluciona hacia las unidades educativas, planteándose la inclusión dentro de los planes de formación o curriculum.

4. Ola para la Evaluación (2008- Actual): En esta etapa la competencia se define por la capacidad productiva de un individuo, se mide en términos de desempeño en un determinado contexto, la competencia tiene una evidencia para la certificación, en esta etapa se inicia la base de compartir y evaluar para la calificación de los trabajadores.”¹³

Teniendo en cuenta que dependiendo de la aplicación del término es posible rastrear su utilización hasta hace varios siglos atrás como lo expone G. Bustamante, en relación al término competencia en educación “La palabra competencia como se entiende hoy se remonta a la psicología de las facultades del siglo XVIII, en donde el término hacía referencia a la capacidad o facultad

¹³Sandoval, Franklin. Et al; Montaña, Nora. “Evolución del Concepto de Competencia Laboral” [electrónico] <www.ucv.ve/fileadmin/user.../vrac/.../sandoval_Franklin_y_otros.pdf> [18. 03. 2015] pp.5.

para memorizar recursos cognitivos , en orden, con pertinencia y eficacia, siendo la competencia comunicativa o memorización de conjugaciones verbales lo que posteriormente se convertirá en el ejemplo más representativo de esta categoría”¹⁴

De igual manera el término de competencias se introdujo en el Reino Unido en relación a un debate de competencias laborales específicamente en Alemania 1960, que se desarrolla con el discurso de cualificaciones y que más tarde se transformaría en el de competencias laborales y cobraría auge en los años setenta en los países industrializados para referirse a la mano de obra calificada en un cambiante y creciente mercado de trabajo, Mc Clelland citado por J. Bautista expone que “Las competencias son resultado de correlacionar el trabajo exitoso y los test de inteligencia en el ingreso laboral, lo que cambio el criterio de desempeño laboral.”¹⁵

Según lo expresado anteriormente encontramos dos fuentes principales del debate sobre competencias uno, las del mundo organizacional y dos, las del mundo educativo que no necesariamente se oponen, por el contrario se complementan y para profundizar en el tema se puede consultar bibliografía especializada

¹⁴Bustamante, G. “Las competencias: vino viejo en odres nuevos”, Federación Colombiana de Educadores, Fecode, Revista educación y cultura No. 56, Colombia, 2001, pp. 22.

¹⁵Correa, Bautista. Jorge, Enrique. “Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencias en el contexto educativo”, [electrónico] <www.urosario.edu.co/.../b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf> [19. 03. 2015] pp.9

1.2.2.10. Enfoques sobre competencias

Aunque es difícil la definición del término competencias, si es posible conceptualizar partiendo de su evolución histórica y los principales proyectos sobre competencias, y es que los principios de este modelo son abordados desde diferentes enfoques y con diversos objetivos al respecto F. Sandoval y colaboradores los clasifican en tres enfoques.¹⁶

“Enfoque Funcionalista: Su origen proviene del ámbito anglosajón y establece desempeños o resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar. La competencia dentro de este enfoque es definida a partir de un análisis de las funciones claves que hace la persona dentro de su labor, con énfasis en los resultados o productos de la tarea, más que en el cómo se logra hacer. Permite a las empresas medir el nivel de competencia técnica de su personal, principalmente ligadas a oficios, y definir las brechas. Tobón (2006), expresa que este enfoque se enfatiza en: ...asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.

Enfoque Conductista: Identifica las capacidades de fondo que conllevan a desempeños superiores. Se aplica a los niveles directivos, y se circunscriben a las capacidades ante circunstancias no predefinidas, es decir, situaciones no predefinidas, para lo cual es necesario tener capacidad analítica, de toma de decisiones, creatividad. No se derivan de los procesos de la Organización, sino se derivan del análisis de las capacidades de las personas, de cómo planear los objetivos, toma decisiones, identifica situaciones, toma riesgos.

¹⁶Sandoval, Franklin. Et al; Montaña, Nora. Op. Cit. Pp. 7.

Este enfoque enfatiza el asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.

Enfoque Constructivista: Es de origen francés, da valor a la educación formal y al contexto laboral, en donde se construyen la competencia a partir del análisis y el proceso de solución de problemas y las disfunciones que se presentan en la Organización. La competencia está ligada a los procesos en la organización y de acuerdo a Tobón (2006), este enfoque enfatiza el asumir la competencia como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.”

En este mismo sentido S. Tobón y colaboradores proponen un cuarto enfoque que de acuerdo con el CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación) también es utilizado a nivel mundial al igual que los enfoques descritos anteriormente, de modo que el enfoque socioformativo, también conocido como enfoque sistémico-complejo o enfoque complejo, “concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto de vida ético de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología.”¹⁷

Según lo dicho a continuación se presenta la tabla 2 en relación a las diferencias entre los enfoques.

¹⁷Tobón, S. et al; García, J. “Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias” Pearson Educación de México, S. A. de C. V. Primera Edición, México, 2010, pp. 8.

Tabla 2. Principales enfoques en el estudio de las competencias

Tipo de enfoque	Énfasis en el concepto de las competencias	Concepción del currículo	Epistemología	Países en los cuales predominan
Enfoque Funcionalista	• Actividades y tareas del contexto externo. • Énfasis en la descripción formal de las competencias.	• Se busca responder a los requerimientos externos. • Se trabaja por módulos	Funcionalista	Canadá Inglaterra Finlandia México Colombia
Enfoque conductual-Organizacional	• Articulación con las competencias organizacionales. • Competencias clave en torno a las dinámicas organizacionales.	• Se busca responder a las competencias clave organizacionales. • Se trabaja por asignaturas y a veces por módulos de autoformación.	Empírico-analítica	Estados Unidos Australia Inglaterra
Enfoque constructivista	• Dinámica de los procesos en sus procesos de relación y evolución. • Se consideran las disfuncionalidades en el contexto.	• Se busca afrontar los retos de las dinámicas del entorno y las disfuncionalidades. • El curriculum es organizado con base en las situaciones significativas.	Constructivista y social-constructivista	Francia Finlandia Brasil
Enfoque socioformativo	• Interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo. • Formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias.	• Se busca afrontar los retos personales, institucionales y del contexto externo, actuales y futuros. • El curriculum se organiza por proyectos formativos.	Pensamiento sistémico y complejo	México Bolivia Colombia Venezuela Chile España

Referencia: Tobón, S. et al; García, J. Op. Cit. Pp. 9.

1.2.2.11. Principios y características de las competencias

Aunque las diferencias son con frecuencia las particularidades que definen el concepto de competencia, es posible identificar principios que persisten en cada uno de los enfoques y que constituyen un punto de consenso. De acuerdo con lo expresado al respecto S. Tobón y colaboradores nos ilustra los principios del enfoque por competencias en educación.

Tabla 3. Principios con mayor consenso en el modelo de competencias	
<i>Pertinencia</i>	Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
<i>Calidad</i>	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
<i>Formar competencias</i>	Los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
<i>Papel del docente</i>	Los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos
<i>Generación del cambio</i>	El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
<i>Esencia de las competencias</i>	Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
<i>Componentes de una competencia</i>	Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Referencia: Tobón, S. et al; García, J. Op. Cit. Pp. 6.

Así mismo las características de las competencias bajo el enfoque complejo son descritas como: relaciones conceptuales y epistemológicas, además propone que estas son procesos complejos. “Las competencias tienen cinco características fundamentales: se basan en el contexto, se enfocan en la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan resolver problemas y abordan el desempeño en su integridad.”¹⁸

E. Cano las presenta como carácter combinatorio porque incluyen conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades, y carácter interactivo, porque se adquieren en relación con los demás y con el contexto¹⁹

Otras características también reconocidas en el ámbito educativo de las competencias son: ²⁰

- Proporcionan la capacidad para saber hacer
- Pueden ser adquiridas en distintos contextos
- Permiten obtener objetivos muy diversos
- Tienen un carácter integrador del curriculum
- Necesitan de nuevas metodologías
- Tiene un carácter de continuidad y permanencia
- Propician la transversalidad curricular
- Pueden ser adquiridas desde la práctica
- Permiten la transferencia de los aprendizajes a distintos tipos de contenidos
- Constituyen la base para la adquisición de competencias posteriores

¹⁸Tobon, Sergio. “Formación Basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica” Ecoe Ediciones, Segunda Edición, Colombia, 2005, pp. 62.

¹⁹Cano, Elena. “Cómo mejorar las competencias de los docentes” Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Primera edición, España, 2005, pp. 24.

²⁰ Castillo Arredondo, Santiago. ; Cabrerizo Diago, Jesús. “Evaluación educativa de aprendizajes y competencias” PEARSON EDUCACION, S.A. Primera edición, España, 2010, pp. 68.

Por último cabe decir que las competencias son multidimensionales, indican una acción y/o procesos y se dirigen en la consecución de un logro en interacción con un medio. “Las competencias se caracterizan por ser aprendizajes mayores, resultados de una totalidad de experiencia educativas formales e informales que acumulan los sujetos durante su proceso de vida se desarrollan de manera gradual y acumulativamente a lo largo del proceso educativo. Las competencias son formas generales de conducta que una persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios.”²¹

1.2.2.12. Componentes de las competencias

Los elementos que tradicionalmente, por asociación o contigüidad, son descritos como parte de las competencias son: Motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades. Para G. P. Bunksu estructura es el conjunto de requisitos personales en relación con las cualificaciones personales, proponiendo grupos de estas, estos componentes serán: técnicos, metodológicos, sociales y participativos quien los tenga, tendrá la competencia. “se ha de distinguir entre competencia formal, como atribución conferida, y la competencia real, como capacidad adquirida. En el debate sobre la pedagogía de la formación profesional solo es importante la competencia real.” ²² mientras que para la literatura pedagógica serán los elementos constitutivos de las competencias el qué, el cómo y el para qué.

Desde el enfoque socioformativo o complejo los componentes serán: dominio de la competencia, formulación de la competencia, ejes procesuales, criterios y

²¹ Correa,Bautista. Jorge, Enrique. Op. Cit. Pp. 16.

²²CEDEFOP, La transmisión de competencias en formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, [electrónica] revista europea, <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131116.pdf> [18. 03. 2015]

evidencias. En este sentido resaltan tres grandes procesos, la formulación de la competencia a partir del análisis de problemas, construcción de criterios y planeación de evidencias. ²³ Al respecto S. Tobón, nos ilustra en la tabla 4 la descripción de los componentes base de una competencia.

Tabla 4. Componentes estructurales de una competencia	
<u>Identificación de la competencia:</u> Nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.	<u>Elementos de competencia:</u> Desempeños específicos que componen la competencia identificada.
<u>Criterios de desempeño:</u> Son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo	<u>Saberes esenciales:</u> Son los saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer
<u>Rango de aplicación:</u> Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.	<u>Evidencias requeridas:</u> Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.
<u>Problemas:</u> Son los problemas que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia.	<u>Caos e incertidumbres (Sic):</u> Es la descripción de las situaciones de incertidumbre asociadas generalmente al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.

Referencia: Tobon, Sergio. Op. Cit. Pp. 51

²³Tobón, S. et al; García, J. Op. Cit. Pp.13

1.2.2.13. Tipos de competencias.

Existen varias maneras de clasificar las competencias, en los primeros discursos desde el enfoque organizacional se hace la distinción de competencias laborales y profesionales, así como competencias funcionales las que se refieren a responsabilidades específicas de un cargo y competencias comportamentales como características de estándares de desempeño en el empleo. Para L. Vela las competencias se dividen en técnicas y clave. Las competencias técnicas son: los conocimientos profesionales y aptitudes necesarias para llevar a cabo las aportaciones técnicas y de gestión definida por su profesión. Y las competencias clave son: las capacidades mentales y sociales y las actitudes que ayudan al profesional a mejorar la calidad de sus aportaciones a los procesos de la empresa y en la relación con colaboradores, clientes y proveedores.²⁴

E. Cano, en relación a competencias, plantea la siguiente clasificación describiendo las competencias transversales: 1) competencias interpersonales: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo. 2) competencias cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y creatividad. 3) competencias instrumentales: gestión, instrumentales (idiomas, informática, documentación). También destacan la importancia de la competencia en la expresión oral y escrita.²⁵ Y M. Sanz de Acedo expone las competencias personales “son las que permiten realizar con éxito múltiples funciones, tales como conocerse a uno mismo, adaptarse a diferentes entornos,

²⁴Vela Grande, Luis Sagi. “Gestión por competencias” ESIC EDITORIAL, Primera edición, España, 2004, pp. 89

²⁵ Cano, Elena. Op. Cit. Pp.31

convivir con los demás, superar dificultades y actuar de manera responsable.”²⁶ estas dependen de la personalidad y el ambiente.

M. Díaz en relación a las competencias de los docentes desde el punto de vista de la administración educativa cita la clasificación de Scriven (1998) la cual incluye: 1. Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza. 2. Planificación y organización de la enseñanza. 3. Comunicación. 4. Organización de la clase. 5. Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad.²⁷ En el mismo sentido P. Perrenoud en su obra “Diez nuevas competencias profesionales para enseñar” propone las siguientes familias de competencias: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua.²⁸

²⁶Sanz de Acedo, María Luisa. “competencias cognitivas en educación superior” NARCEA, S.A. Primera Edición, España, 2010, pp. 19.

²⁷Díaz Flores, Martha. "Reseña de "cómo mejorar las competencias de los docentes. guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado" de cano elena". [electrónico] Tiempo de Educar 22 (2010): <www.redalyc.org/pdf/311/31121072008.pdf> [26.03.2015.] pp. 313

²⁸Perrenoud, Philippe. “Diez nuevas competencias profesionales para enseñar.” [electrónico] <<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>> [26. 03. 2015.]

Dentro del contexto de educación superior el proyecto Tuning en su metodología cuenta con tres ejes: 1. Perfil de titulación. 2. Programa de estudios. 3. Las trayectorias del que aprende. Y a través de las universidades como entidad global aporta reflexiones sobre los futuros escenarios profesionales, así como las competencias con las que deben contar dichos profesionales. En este sentido Gonzalez y Wagenaar, citados por A. Blanco planteas que “las competencias específicas son aquellas que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier situación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. A los atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier situación y que son considerados importantes por graduados y empleadores, el proyecto Tuning los llamo competencias generales”²⁹

De acuerdo con lo expresado y parafraseando a S. Tobón la clasificación más extendida consiste en dividir las competencias en: 1. competencias básicas: las cuales son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. 2. competencias genéricas: estas serán comunes a varias ocupaciones o profesiones y 3. Competencias específicas: son aquellas propias de determinada ocupación o profesión.

²⁹Blanco, Ascensión. “Desarrollo y evaluación de competencias”. NARCEA. S.A. DE EDICIONES, Segunda Edición, 2010, pp. 20.

1.2.2.14 Mapas de competencias

Respecto de los mapas de competencias, S. Castillo y J. Cabrerizo señalan que: “son un intento de estructurarlas, se presentan las denominadas sub-competencias, como elementos integradores de las competencias cuya finalidad es facilitar al lector su presentación y comprensión.”³⁰

Como ya hemos dicho la clasificación de las competencias generalmente aceptada es: competencias básicas, clave, esenciales o fundamentales las que son para la vida y son para todas las personas, competencias genéricas o transversales las que son elementos compartidos, comunes a cualquier titulación y competencias específicas, las de carácter disciplinar, de un campo de estudio específico.

De acuerdo con lo expresado, a continuación se presentan los mapas de competencias ampliamente difundidos de acuerdo a los niveles de clasificación propuestos (competencias básicas, genéricas y específicas):

³⁰ Castillo Arredondo, Santiago. ; Cabrerizo Diago, Jesús. Op. Cit. Pp. 63

Tabla 5. Tipos de Competencias Básicas	
Espacio europeo	Enfoque complejo
Comunicación en la lengua materna	Competencia comunicativa
Comunicación en un idioma extranjero	
Cultura matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología	Competencia matemática
Competencia digital	Manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
Aprender a aprender	
Competencias interpersonales, interculturales y competencias sociales y cívicas	
Espíritu de empresa	
Expresión cultural	
	Competencia de autogestión del proyecto ético de vida.
	Afrontamiento al cambio
	Liderazgo

Referencias: Castillo Arredondo, Santiago. ; Cabrerizo Diago, Jesús. Op. Cit. Pp. 71
Tobon, Sergio. Op. Cit. Pp. 67

Tabla 6. Competencias Genéricas.		
Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento: analítico, sistémico, critico, reflexivo, lógico, analógico, practico, colegiado, creativo y deliberaritivo.
	Metodológicas	Gestión del tiempo
		Resolución de problemas
		Toma de decisiones
		Orientación al aprendizaje (en el marco pedagógico Estrategias de aprendizaje)
		Planificación
	Tecnológicas	Uso de las TIC
		Utilización de las bases de datos
	lingüísticas	Comunicación verbal
		Comunicación escrita
		Manejo de idioma extranjero
Interpersonales	Individuales	Automotivación
		Diversidad e interculturalidad
		Resistencia y adaptación al entorno
		Sentido ético
	Sociales	Comunicación interpersonal
		Trabajo en equipo
		Tratamiento de conflictos y negociación
Sistémicas	Organización	Gestión por objetivos
		Gestión de proyectos
		Orientación a la calidad
	Capacidad emprendedora	Creatividad
		Espíritu emprendedor
		Innovación
	Liderazgo	Orientación al logro
		Liderazgo

Referencia: Villa, Aurelino. ; Poblete, Manuel. Op. Cit. Pp. 57.

Tabla 7. Competencias específicas que requieren los profesores del futuro	
Competencias para el ejercicio docente	Liderazgo
	Empatía
	Pasión por la educación
	Resiliencia
	Capacidad de resolver conflictos y crisis
	Comprensión lectora total (América Latina)
	Dominio sobre aritmética (América Latina)

Referencia: Montañó López, Ana María. Et al; Walker, Horacio. OP. Cit. pp. 83.

Tabla 8. Competencias en el Sistema Educativo Guatemalteco	
Competencias Marco	Lo que se espera que el estudiante sepa ser y hacer al terminar su educación
Competencias de Eje	El o la estudiante integra sus conocimientos al contexto y la vida cotidiana.
Competencias de Área	Están ligadas a los diversos campos del saber. Se entrelazan con las otras competencias para lograr la contextualización desde un área específica
Competencias de Grado o Etapa	Las competencias que debe alcanzar en las distintas áreas, referidas a una etapa; son graduales

Referencia:

http://cnbguatemala.org/index.php?title=El_nuevo_curr%C3%ADculum

1.2.2.15. Aprendizaje basado en competencias

Este modelo se encuentra en la base de proceso europeo de convergencia del proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior, y consiste en “desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional.”³¹

El aprendizaje basado en competencias pretende una formación integral del universitario, ya que las competencias son clave para afrontar los desafíos del siglo XXI, las competencias se evidencian en la acción, y en este sentido el aprendizaje basado en competencias se entiende como resultado de los saberes que posee el alumno. Más allá de esto el desarrollo de competencias implica necesariamente la revisión de los procesos de enseñanza aprendizaje. “Desde el punto de vista pedagógico, el concepto de competencia permite concretar un modelo de enseñanza centrada en el alumno, basado en principios de la escuela nueva: la actividad, el interés, el descubrimiento más o menos guiado por el docente, cuya finalidad es la preparación para la vida en una sociedad democrática. Pretende promover cambios en la vida de los alumnos dentro y fuera de la escuela, fomentar la responsabilidad individual y social, principalmente el trabajo con otros y para otros. La formación basada en

³¹Villa Sánchez, Aurelio. Villa Leicea, Olga. “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades” [electrónico] RACO, Educar 40, 2007, <<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/119469/157678>> [28. 03. 2015.]

competencias es coherente con el propósito formativo de la escuela actual que pretende que los alumnos, a la finalización de su escolaridad básica, sean capaces de comprender, valorar e intervenir en la realidad de manera crítica y responsable y adquieran las herramientas que les permitan el acceso al saber.”³²

Holland citado por Y. Vásquez dice que “La educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.”³³

Enseñar en competencias implica que el alumno haga lo que se espera de él, de manera que el aprendizaje basado en competencias nos dice A, Villa y M. Poblete que “es un proceso de aprendizaje centrado en la propia capacidad y responsabilidad del estudiante y en el desarrollo de su autonomía. Se trata en definitiva, de que el sistema de enseñanza-aprendizaje universitario se concentre en el estudiante, renovando el sistema anterior excesivamente centrado en el profesor.”³⁴

De acuerdo con estos autores el aprendizaje basado en competencias –ABC- significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo

³² Avila de Cols, Susana et al; Novo. Viviana. “Enseñanza y evaluación por competencias. Problemáticas y propuestas” Ediciones Santillana S. A. Primera Edición, Ecuador, 2008, Pp. 30

³³Argudín Vásquez, Yolanda. “Educación Basada en competencias” [electrónico] <YA Vásquez - Educar: revista de educación/nueva época, 2001 - uv.mx> [28. 03. 2015]

³⁴Villa, Aurelino. ; Poblete, Manuel. “Aprendizaje Basado en Competencias” Editorial Mensajero S.A. Unipersonal, Primera Edición, 2007, pp. 28.

actual y desarrollarlas, asimismo se basa en el análisis de exigencias profesionales, y desarrolla la autonomía del estudiante y sus capacidad de aprende a aprender, combina teoría y práctica, además se basa en un enfoque pedagógico que enriquece las metodologías de aprendizaje.

1.2.2.16. Metodología vinculada al desarrollo de competencias

Como hemos visto el enfoque por competencia es un nuevo paradigma en la formación de estudiantes, y si el paradigma ha cambiado es lógico suponer que también cambie el proceso formativo, en este sentido la metodología vinculada al proceso implica cambios estructurales. De acuerdo con lo dicho S. Avila y colaboradores expresan que “llevar este enfoque a las aulas requiere de un cambio en la manera de planificar: los objetivos se formulan en términos de las capacidades implícitas en las competencias, los contenidos se organizan en torno a proyectos, casos y/o problemas. Pero el cambio en el planeamiento no es suficiente, es necesario que se concrete en el aula, y para esto el docente debe generar contextos de aprendizaje que promuevan en los alumnos la autonomía, la resolución de problemas, la capacidad de expresar sus ideas, el razonamiento, la toma de decisiones y el pensamiento crítico.”³⁵

Históricamente la metodología vinculada al desarrollo de competencias para diseñar situaciones de aprendizaje en donde se considere el desarrollo de competencias tiene sus esbozos en el constructivismo como teoría psicológica conjuntamente desde la pedagogía con los modelos activo y reflexivo, en relación a estos planteamientos A. Zabala y L. Arnau dicen que: “las características esenciales de la enseñanza de las competencias son: su significatividad, la complejidad de la situación en la que debe utilizarse, su

³⁵Avila de Cols, Susana et al; Novo. Viviana. Op. Cit. Pp. 43

carácter procedimental, y el estar constituida por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad”³⁶

Son pues los aspectos metodológicos los recursos por medio de los cuales se evidencia la competencia, entonces se crea un estrecho vínculo entre metodología y estrategia. Como bien se ha dicho las competencias implica conocimientos, procedimientos y actitudes que quedaran interrelacionados y evidenciados por la estrategia. Al respecto de las situaciones didácticas para el desarrollo de competencias P. Flora y J. Vásquez plantean 10 consideraciones: “1. La situación didáctica debe estar diseñadas para abonar y promover a un perfil de egreso previamente definido, para evidenciar una o varias competencias apegadas a un plan de estudios y/o programa. 2. Se debe verificar que genere necesidades en el estudiante y en el grupo. 3. Debe pensarse como actividad *en vivo* y en una sola exhibición. 4. Planteada preferentemente en equipo o en pares. 5. Resuelve la necesidad o situación problemática planteada. 6. Especifica los niveles de exigencia (Indicadores). 7. Los indicadores se orientan al proceso y al producto. 8. Especifica formas cualitativas de evaluación. 9. Especifica una herramienta de calificación. 10. Se define un criterio de logro, para declarar la competencia lograda o en proceso.”³⁷

De acuerdo con estos autores existen tres niveles operativos del diseño de situaciones de aprendizaje basado en competencias, **nivel operativo 1** Son actividades diseñadas para favorecer el manejo conceptual **nivel operativo 2** tiene como principal característica que se realizan generalmente fuera del

³⁶Zabala, Antoni. Arnau, Laia. “11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias” Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Segunda Edición, España, 2008, pp. 125.

³⁷Flora, patricia. ; Vásquez, Jesús. “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS Diseños eficientes de intervención pedagógica” Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C. Primera Edición, México, 2011, pp. 21.

escritorio, requieren del trabajo colaborativo **nivel operativo 3** se refiere a los proyectos, transversales del currículum, que comprometen sus fases de diseño, desarrollo y cierre.

En resumen la metodología para el desarrollo de situaciones de aprendizaje basado en competencias considera diversos fundamentos teóricos, principios y procedimientos que promueven el desarrollo de competencias, evidenciando la transformación de la enseñanza objetiva de las ciencias formales interiorizada por el alumno y expresada como competencia.

1.2.2.17. Estrategias de aprendizaje

Dentro de los componentes de la metodología se encuentra la utilización de estrategias. El término estrategia es de origen griego. Estrategeia. Estrategos o el arte del general en la guerra, procedente de la fusión de dos palabras: stratos (ejército) y agein (conducir, guiar).³⁸

La RAE. Presenta tres acepciones para el termino, 1. Arte de dirigir las operaciones militares, 2. Arte, traza para dirigir un asunto y 3. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.³⁹ En el contexto educativo es frecuentemente asociado a conceptos como técnica, método y procedimientos pero no necesariamente son sinónimos de estrategia, la diferencia radica en el tipo de aprendizaje que se desarrolla y la

³⁸Ronda Pupo, Guillermo A. "El concepto estrategia" [Electronico] Gestipolis. <<http://www.gestipolis.com/canales/gerencial/articulos/34/estrategia.htm>> [30. 03. 2015.]

³⁹Diccionario de la lengua española, [electrónico] 22.^a edición, <<http://lema.rae.es/drae/?val=estrategia+>> [30. 03. 2015.]

calidad del mismo. Al respecto C. Monereo y colaboradores expresan que: “Esta distinción resulta especialmente importante porque remite a la necesidad de que el estudiante domine no sólo los procedimientos propios de cada disciplina, los *procedimientos disciplinares*, sino, sobre todo, procedimientos más generales, cuya adquisición y aplicación resultarán beneficiosas en áreas diversas y, por consiguiente, de una enorme rentabilidad curricular.”⁴⁰ En este sentido la calidad del aprendizaje dependerá de la capacidad del estudiante de captar las exigencias de la situación didáctica.

Las estrategias permiten que los alumnos gestionen de forma autónoma y eficaz su propio aprendizaje, el profesor diseña situaciones didácticas específicamente destinadas a promover dicho aprendizaje, estas estrategias según J. Pimienta se pueden dividir en: a) estrategias para indagar sobre contenidos previos, b) estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información, c) estrategias grupales y d) aquellas que contribuyen al desarrollo de competencias. Ya que la utilización de estrategias implica la conciencia que se está utilizando, la reflexión está en cómo se realiza el aprendizaje y no sobre el resultado que se obtiene, D. Gonzalez y Figueiras, le llaman estrategias de autoregulación. Así mismo las competencias hacen referencia las habilidades cognitivas aplicadas, son una conducta inteligente, al respecto J. Nisbet y Schucksmith dicen: “Las estrategias representan habilidades de un orden más elevado que controlan y regulan las habilidades más específicamente referidas a las tareas o más prácticas. Son de una naturaleza más general, esa clase de actividades (como planificar y comprobar) que los alumnos vuelven a necesitar de nuevo en diferentes situaciones y problemas.”⁴¹

⁴⁰ Monereo, Carles. Et al; Pérez Cabani, María Luisa. “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”. Editorial GRAÓ. Primera edición, España, 1994, pp. 17

⁴¹ Nisbet, John; Schucksmith, Janet. “Estrategias de aprendizaje” Santillana aula XXI, Primera Edición, México, 1992, pp. 48.

En resumen, las estrategias de aprendizaje en relación al docente son los instrumentos de los que se vale para desarrollar las competencias, “ se diseñan e implementan teniendo en cuenta los criterios de desempeño, los saberes esenciales, las evidencias requeridas y el rango de aplicación.”⁴² Mientras que en relación al alumno serán “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.”⁴³

1.2.2.18. Aprendizaje Estratégico

A continuación se presenta una discusión del concepto de aprendizaje estratégico de Reinosa citado por D. Lomeli, et al; M. Noriega.

“El concepto de aprendizaje estratégico es desarrollado por Castañeda a partir de las ideas de Van Dijk y Kintsch (1983 en Castañeda, 1996), quienes plantean que el procesamiento estratégico se compone de representaciones para alcanzar una meta y contiene un saber sobre cómo hacer las cosas. Del concepto general de aprendizaje estratégico se deriva el modelo de comprensión estratégica, en donde la comprensión es visualizada como un proceso activo de construcción del conocimiento mientras que el concepto de estrategia es entendido como se explica a continuación:

⁴² Tobon, Sergio. Op. Cit. Pp.207.

⁴³ Monereo, Carles. Et al; Pérez Cabani, María Luisa. Op. Cit. Pp. 27.

En esencia, una estrategia es una representación cognoscitiva de secuencias de acciones complejas ligada a la noción de plan. La estrategia es una manera global de decidir diferentes tipos de acciones que serán aplicadas a lo largo del curso de una actividad; las estrategias son flexibles porque operan en diversos niveles al mismo tiempo, son sensibles al contexto y son susceptibles de cambio.”⁴⁴

El aprendizaje estratégico hace uso del pensamiento estratégico como un “método de pensamiento prospectivo y lateral que puede emplearse para la resolución de problemas de manera creativa.” ⁴⁵

Al respecto se describen dos enfoques del aprendizaje estratégico, uno como sinónimo de estrategia de aprendizaje, y dos como aprendizaje de estrategias. En este sentido implica dos fases la de aprendizaje de la estrategia y la de práctica autónoma de la misma en ambas se pone en juego el manejo de la información, entonces la competencia radica en aprender estratégicamente, para que el aprendizaje sea efectivo y eficiente.

1.2.2.19. Competencias cognitivas

Para lograr una competencia se requiere de varios conocimientos, estos serán aprendidos mediante habilidades y destrezas de pensamiento. “Las habilidades de pensamiento son de tres tipos:

⁴⁴ D. Lomeli, et al; M. Noriega. “Estrategias referidas al aprendizaje la instrucción y la evaluación” PEARSON Editorial, México, 2009, pp. 4.

⁴⁵wikipedia.org, [electrónico] <<http://es.wikipedia.org/wiki/Estrategia>> [31. 03. 2015.]

1. Las **funciones ejecutivas** son las capacidades que tenemos para identificar el estímulo o problema, organizar, planear y ejecutar la acción, evaluarla y anticiparnos hacia las consecuencias que provoca, tomar en cuenta los sentimientos y emociones que nos genera, regularlos, así como establecer las relaciones sociales necesarias para lograrlo.

2. Las **habilidades de pensamiento micro-lógicas**, que sirven de base para la producción de conocimiento y que consisten en conocer, comprender, analizar, sintetizar y evaluar. Se retoman de Benjamín Bloom, pero no se consideran niveles de dominio sino habilidades que sirven para conocer.

3. Las **habilidades de pensamiento superior** son aquellas que usamos para analizar y procesar la información al utilizar el conocimiento en la resolución de problemas de la vida, tomando como base las micro-lógicas pero llevando a cabo varios tipos de pensamiento: autónomo, epistémico, sistémico, morfogénico, propositivo, creativo, hipotético, complejo e integral, los cuales desarrollaremos más adelante.”⁴⁶ En estas también se incluyen la toma de decisiones, el pensamiento ejecutivo, crítico, científico, alternativo y asertivo.

Las competencias cognitivas son entonces las que se relacionan principalmente con el sistema intelectual del ser humano, este sistema está constituido por diferentes niveles, al respecto M. Sanz desarrolla la siguiente tabla:

⁴⁶Altus.mx “Tipos de habilidades de pensamiento”
[electrónico]<<http://altus.mx/reforma-2010/ref040303t.html>> [11.04.2015]

Tabla 9. Niveles de cognición		
Bajo	Medio	Alto
Sensación: transformar un impulso nervioso en una experiencia sensorial.	Aprendizaje: adquirir de manera relativamente permanente habilidades, conocimientos y conductas.	Razonamiento: extraer inferencias y llegar a conclusiones validas.
Percepción: organizar y asignar significado a las experiencias sensoriales.	Memoria: codificar, almacenar, mantener y recuperar información.	Creatividad: producir muchas ideas, variadas, originales y detalladas.
Atención: seleccionar y centrarse en determinados estímulos.	Comunicación: dominar el lenguaje comprensivo (escuchar y leer) y productivo (hablar y escribir).	Toma de decisiones: promover opciones, evaluarlas y elegir la mejor.
		Resolver problemas: proponer soluciones, elegir la mejor, verificarla y evaluarla.

Referencia: Sanz de Acedo, María Luisa. Op. Cit. pp. 23.

Al respecto la autora también describe el perfil de las competencias cognitivas y metacognitivas:

“1. competencias para interpretar la información (pensamiento compresivo), los conceptos que se aprenden, los hechos que suceden y los problemas de la vida y de la persona misma. Las habilidades son: comparar, clasificar, analizar, sintetizar, secuenciar y averiguar razones y extraer conclusiones.

2. competencias para evaluar la información y cuantas ideas y juicios se elaboren (pensamiento crítico). Las habilidades son: investigar fuentes, interpretar causas, predecir efectos y razonar analógica y deductivamente.

3. competencias para ampliar o generar nueva información (pensamiento creativo). Las habilidades son: elaborar ideas, establecer relaciones, producir imágenes, crear metáforas y emprender metas.

4. competencias para la toma de decisiones relevantes. Las habilidades son: considerar varias opciones, predecir sus consecuencias y elegir la mejor.

5. competencias para la solución de problemas abiertos. Las habilidades son: considerar varias soluciones, predecir sus efectos, elegir la mejor, verificarla y evaluarla.

6. competencias para conseguir un funcionamiento eficiente de las ya comentadas (recursos cognitivos). Las habilidades son: la metacognición o el conocimiento del propio pensamiento, la regulación de la conducta y del aprendizaje y la transferencia de los logros adquiridos a distintos entornos académicos, sociales y profesionales.”⁴⁷ En este sentido las competencias interaccionan entre habilidades de pensamiento y recursos cognitivos en diferente nivel de complejidad para el desarrollo de la mismas.

Entonces las estrategias son patrones mentales globales de afrontamiento permiten integrar y organizar diferentes componentes y la cognición es el procesamiento de información en la cual los estímulos complejos son procesados para actuar en consecuencia. Ambos estrategia y cognición son actividades intelectuales internas mediadas por la percepción, razonamiento, inteligencia, aprendizaje, estados mentales, aunado a factores genéticos y ambientales que se relacionan con las competencias especialmente las competencias cognitivas por tanto cuando un profesor aplica estrategias está desarrollando competencias.

⁴⁷Sanz de Acedo, María Luisa. Op. Cit. Pp. 25.

1.2.2.20. Evaluación de competencias

Evaluar en palabras de Avila de Cols y colaboradores consiste en “recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, validas y confiables, y examinar el grado de adecuación entre este conjunto de información y otro conjunto de criterios considerados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al comienzo o ajustados durante el camino, a fin de fundamentar una toma de decisión.”⁴⁸

Castillo Arredondo y Cabrerizo resaltan la necesidad de establecer la diferencia entre evaluación, calificación y medida. En este sentido la evaluación contiene la calificación y medida, además señalan que requiere de intencionalidad, objetividad y sistematización. En consecuencia no indican que para que sea posible la evaluación de competencias es necesario considerar evaluar cada uno de los componentes de la competencia. “es necesario evaluar cada uno de los componentes que constituyen las competencias básicas(contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje) en un contexto y momento determinados, de forma que pueda darse una expresión (cuantitativa o cualitativa) que indique el grado de adquisición de todas y cada una de las competencias básicas hasta ese momento (nivel de desempeño), en función de los componentes de dichas competencias fijados para ser conseguidos hasta ese momento.”⁴⁹ De acuerdo con lo dicho la evidencia es la demostración de la adquisición de la competencia que permite la calificación, por ello León Hinojosa presenta cuatro tipos de evidencia en concordancia con los componentes que constituyen la competencia: evidencia de conocimientos, evidencia de

⁴⁸ Avila de Cols, Susana et al; Novo. Viviana. Op. Cit. Pp. 212.

⁴⁹ Castillo Arredondo, Santiago. ; Cabrerizo Diago, Jesús. Op. Cit. Pp. 235.

desempeños, evidencia de producto y evidencia de actitud, además incluye la planeación como componente estratégico en la evaluación de competencias “La planeación de la evaluación de competencias es fundamental para lograr resultados significativos para los alumnos, docentes y administrativos, también sirve de sustento para la mejora continua de la calidad del proceso educativo.”⁵⁰ Así mismo el autor expresa que la adecuada planeación de la evaluación, es conceptualizar la competencia como resultados individuales de la misma naturaleza.

Es claro que la evaluación de competencias supone medir el desempeño a través de la participación continua del estudiante, es verificar el desarrollo de la competencia por medio de evidencias ya sea en entornos reales o ficticios. Claramente diferenciando los resultados de aprendizaje del proceso tradicional de evaluación con énfasis en la memorización y la evaluación de competencias con énfasis en desempeños contextualizados. En consecuencia Tejada y Sánchez del Toro exponen que: “Un aspecto relevante en la evaluación de las competencias es que los evaluadores deben ser potadores de las competencias a evaluar para garantizar la objetividad del proceso”⁵¹

Desde el enfoque complejo la evaluación es vista como una valoración supone superar la concepción tradicional de la evaluación y considerar las múltiples dimensiones del estudiante, al respecto propone que: “evaluar las competencias desde la valoración supera el tener criterios y evidencias, así como instrumentos de evaluación validados. Va más allá: considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, toma en cuenta la cultura de los jóvenes y, con base en ello, busca

⁵⁰ León Hinojosa, Carlos. Op. Cit. Pp. 94.

⁵¹Tejada Díaz, Rafael. ; Sánchez del Toro. “La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios” Editorial Mar Abierto, Primera Edición, Ecuador, 2012, pp. 56.

escenarios, ambientes y actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, buscando que se superen cada día en torno a las metas vitales.”⁵² En este sentido la valoración busca dar reconocimiento basado en la complejidad y requiere de tres procesos interdependiente, autovaloración, colaboración y heterovaloración.

1.2.2.21. Planificación

Generalmente es concebida como un proceso para hacer realidad un propósito, supone elegir medios y realizar múltiples acciones para alcanzar metas. M. Tenutto y colaboradores exponen la diferencia entre planificación y programación. “Usualmente se emplea planificación para hacer referencia al proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades a nivel macro-social (provincial, regional, nacional, o supranacional) Es decir, alude a un proceso de tipo global, que se formula en función de las demandas sociales y del programa de gobierno que pretende satisfacer determinadas necesidades sociales a través de la realización de un plan. Como es proceso, es algo que siempre está en marcha. Y programación es un instrumento que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente, las actividades y recursos necesarios para alcanzar, en un tiempo dado, determinadas metas y objetivos.”⁵³

Todo docente tiene una forma de ver las cosas, que conocimientos son importantes y que experiencias valen la pena experimentar en la actividad

⁵² Tobón, S. et al; García, J. Op. Cit. Pp. 115.

⁵³ Tenutto, Marta. et al; Algaraña, Sonia. “Planificar Enseñar aprender y evaluar por competencias” Digital y Papel, Primera Edición, Argentina, 2009, pp. 34

científica y académica, qué forma de calificar es apropiada y su propio modo de intervención para guiar el proceso de aprendizaje, así como la motivación y recursos con los que debe contar para facilitar las experiencias de aprendizaje entre otros, todo esto es expresado en el plan o programa en sus diferentes tipos ya sea de ciclo, materia, clase, etc. En este sentido S. Avila y colaboradores expresan; “Programar la enseñanza es realizar un diseño de cómo queremos orientar la acción antes de que esta ocurra improvisadamente o en forma rutinaria. No existe una técnica concreta de hacer programaciones, el diseño o programación de la enseñanza constituye un eslabón intermedio entre la teoría pedagógica y la acción. El diseño supone un plan que indica lo que se quiere realizar y esto no puede hacerse sin partir de una determinada concepción pedagógica, psicológica etcétera. El profesor y toda la institución escolar ponen de manifiesto en sus prácticas una determinada concepción compleja de la educación, del ser humano, etcétera, seamos o no conscientes de ello. Es decir, que cuando actuamos ponemos en marcha concepciones concretas sobre lo que hacemos.”⁵⁴

Z. Molina diferencia planificación educativa: como intencionalidades educativas tendientes a llenar expectativas globales como ejemplo proyectos y políticas educativas. Planificación curricular: como previsión para las acciones pedagógicas y planeamiento didáctico que es el nivel más concreto de planificación educativa. “Se centre específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el nivel de aula, por lo que el responsable directo de su diseño es el docente” ⁵⁵ de acuerdo con lo expresado, en general son seis los elementos básicos que deben estar presentes en todo planeamiento

⁵⁴ Avila de Cols, Susana et al; Novo. Viviana. Op. Cit. Pp. 72.

⁵⁵Molina Bogante, Zaida. “Planeamiento Didáctico: Fundamentos, principios estratégicos y procedimientos para su desarrollo” ; Editorial Universidad Estatal a Distancia (UANED), Primera Edición, Costa Rica, 1997, pp. 8.

didáctico: 1. Parte Informativa. 2. Objetivos. 3. Contenidos. 4. Estrategias de enseñanza- aprendizaje. 5. Evaluación. 6. Bibliografía.

1.2.2.22. Planificación por competencias

El modelo de educación basada en competencias está centrado en el alumno e integra diferentes componentes y elementos dentro de los cuales está contenida la planeación, C. Hinojosa en su libro “Introducción a la Educación Superior Basada en Competencias” expone la siguiente tabla.

Tabla 10. Componentes y Elementos del Modelo de (ESBC)	
Componentes	Elementos
Estratégicos	
<i>Filosófico</i>	Fines de la educación, principios y valores.
<i>Planeación</i>	Contexto, misión, visión, objetivos, estrategias y normatividad.
Tácticos	
<i>Organizacional</i>	Estructura orgánica, funciones y gestión de recursos.
<i>Tecnológico</i>	Laboratorios y equipos, TICs
Operativos	
<i>Académico</i>	Docencia, extensión, vinculación, diseño curricular, evaluación y gestión escolar.
<i>Investigación</i>	Investigación, desarrollo e innovación tecnológica, estudios de posgrado.

Referencia: León Hinojosa, Carlos. Op. Cit. Pp. 57.

Dentro del componente de planeación encontramos las secuencias didácticas estas cobran relevancia para el aprendizaje basado en competencias, desde el enfoque socioformativo serán entendidas como: “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, busca el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos,” ⁵⁶ y serán útiles para mediar los proceso de aprendizaje y generar situaciones significativas en torno al desarrollo de competencias. En este sentido los componentes de las secuencias didácticas serán: 1. Identificación de la secuencia didáctica, 2. Situación problema del contexto, 3. Competencias a formar, 4. Actividades de aprendizaje y evaluación, 5. Evaluación, 6. Recursos 7. Proceso metacognitivo, 8. Normas de trabajo y 9. Aplicación en el contexto educativo.

1.2.2.23. Modelos de planificación por competencias

Al respecto de los modelos de planificación del enfoque por competencias Avila de Cols y colaboradores presentan los siguientes puntos clave:⁵⁷

- ✓ El punto de partida del planeamiento curricular son las competencias que el alumno debe desarrollar durante la escolaridad para desempeñarse en la sociedad actual.
- ✓ Los objetivos se formulan en términos de las capacidades que están en la base del desempeño competente.
- ✓ El diseño/proyecto curricular adopta una estructura en la que se privilegia la integración de capacidades y contenidos, de teoría y práctica.

⁵⁶Tobón, S. et al; García, J. Op. Cit. Pp. 20.

⁵⁷Avila de Cols, Susana et al; Novo. Viviana. Op. Cit. Pp. 80.

- ✓ La presentación de contenidos estructurados favorecen el aprendizaje significativo.
- ✓ En la planificación de la enseñanza, los contenidos se organizan en unidades, proyectos o problemas.

En este sentido las competencias son entendidas como desempeños y los objetivos son la base de estos desempeños, estos son entendidos como capacidades que se expresan en habilidades que se ejecutan en la práctica, entonces las actividades de aprendizaje serán la clave ya que el punto de partida es el hacer y no el conocer.

Laura Frade en su libro “Planeación por competencias” propone el siguiente decálogo de pasos para llevar a cabo la planificación por competencias:⁵⁸

1. Se elige la competencia a trabajar dentro del programa o plan de estudios correspondiente.
2. Se identifican los indicadores de desempeño que definen el contenido de las competencias que se quiere propiciar.
3. Nos preguntamos: ¿Qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes son indispensables para desempeñar esta competencia?
4. Se separan por columnas: indicador de desempeño, conocimiento, habilidad, destreza y actitud.
5. De acuerdo con los contenidos anteriores se eligen las situaciones didácticas más pertinentes para que el estudiante se apropie de ellos.
6. Se establece un conflicto cognitivo a resolver.
7. Se diseña la secuencia de las actividades de la situación que en su conjunto resolverán el conflicto cognitivo.

⁵⁸Frade Rubio, Laura. “Planeación por competencias” inteligencia educativa, Primera Edición, México, 2008, pp. 45.

8. Se diseña una actividad de cierre en la que quede asentados lo conocimientos clave a adquirir.
9. Se establecen los materiales a utilizar.
10. Se definen los instrumentos que vamos a emplear para evaluar que estén centrados en observar el desempeño en el uso del conocimiento adquirido en la resolución de problemas, más que en identificar que sabe el alumno.

En este mismo sentido el módulo *Planificación de los aprendizajes* del Currículo Nacional Base –CNB– plantea los siguientes pasos para la realización de la planificación:

1. Diagnóstico o evaluación de alumnos y alumnas, de la institución y la comunidad.
2. Determinación de competencias, indicadores de logro y aprendizajes esperados.
3. Selección de estrategias y recursos para el trabajo con: las y los educandos, familias y comunidad. Organización del ambiente. Diferentes ambientes de la rutina diaria
4. Selección de las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Además establece los elementos de la planificación de los aprendizajes los cuales son: competencias, indicadores de logro, aprendizajes esperados o contenidos, procedimientos, recursos y las actividades de evaluación.⁵⁹

⁵⁹Alonzo Mazariegos, Dennis. et al; **Domingo López, Daniel**. “Planificación De Los Aprendizajes” MINEDUC, Primera impresión, Guatemala, 2010, pp. 24

1.2.2.24. Coherencia transversal del plan

La correcta adecuación, coherencia y cohesión en la redacción es una condición imprescindible para construir bien una planificación, la coherencia es la condición que da unidad a la intención docente, en forma de progresión textual. En este sentido la coherencia forma parte, por tanto, de los principios generales del pensamiento del ser humano y la expresión de sus ideas o intenciones. La cohesión, correspondencia y claridad de ideas entre los diferentes elementos del plan serán las evidencias de la competencia de planeamiento didáctico en los profesores de enseñanza media.

1.3 Delimitación

Esta investigación está orientada a diseñar y socializar orientaciones metodológicas que les permitan a los Profesores de Enseñanza Media en Psicología mejorar la cohesión, correspondencia, claridad y coherencia transversal del plan didáctico, dicha investigación se realizó en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala en el Departamento de Carreras Técnicas específicamente en el técnico de Profesorado de Enseñanza Media en Psicología –PEMPs- utilizando como muestra a los estudiantes que realizan planificaciones didácticas, en los meses de octubre y noviembre de 2015. En este sentido las mejoras en el aprendizaje del planeamiento didáctico serán expresadas como una competencia específica de los Profesores de Enseñanza Media en Psicología.

CAPÍTULO II

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

2.1 Técnicas

2.1.1. Técnicas de muestreo

Se utilizó la técnica de muestreo no aleatorio por convenir a los investigadores, puesto que la elección de las unidades representativas de la población no dependió de la población cuantificada, sino del muestreo intencionado porque solo participaron estudiantes que elaboran planes didácticos, con base en lo anterior se aplicaron los instrumentos a 18 estudiantes de tercer y quintos semestre de la Carrera Técnica de Profesorado De Enseñanza Media En Psicología –PEMPs- de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

2.1.2. Técnicas de recolección de datos

2.1.2.1. Encuesta

Se utilizó esta técnica mediante la aplicación de dos instrumentos, uno aplicado a estudiantes dividido en dos partes: a) una escala de rango para conocer la percepción de los estudiantes respecto a la metodología vinculada al modelo metodológico de planificación didáctica por competencias. Y b) un cuestionario de respuestas abiertas sobre sus conocimientos teóricos generales sobre el enfoque pedagógico de la planificación didáctica por competencias.

Y dos un cuestionario de respuestas abiertas aplicado a los cuatro catedráticos de PEMP con el objetivo de conocer los aspectos metodológicos de la planificación didáctica por competencias enseñados a los estudiantes y los errores y obstáculos metodológicos calificados frecuentemente en la redacción de planes didácticos, de tal manera que fuese posible seleccionar las estrategias que deben conocer los PEMP.

2.1.2.2.Evaluación de planes didácticos

Se utilizó esta técnica por medio de una rúbrica para establecer la relación de los productos de planificación didáctica de los PEMP's en formación y el enfoque por competencias cognitivas. Los utilizados para la práctica de los estudiantes de 4to. Y 6to. Semestres de la carrera de PEMP's.

2.1.3. Técnicas de Análisis

2.1.3.1. Análisis estadístico con medidas de tendencia central y dispersión de datos

Permitió representar los datos para evaluar la tendencia central, la dispersión e identificar las formas de distribución o patrones en las repuestas proporcionadas por los catedráticos y Profesores de Enseñanza Media en Psicología en formación mostrando los datos segmentados por similitudes o diferencias. Presentados a través de gráficos de barras.

2.1.3.2. Análisis de relación

Esta técnica fue idónea para el análisis de las respuestas de los ítems presentados en los cuestionarios aplicados a los catedráticos y alumnos de PEMP's así como planes elaborados por estos últimos, constituyó la operacionalización de los conceptos, variables e indicadores de los aspectos metodológicos de la planificación por competencias.

2.2 Instrumentos

2.2.1. Escala de rango

Fue entendido básicamente como un instrumento de verificación, es decir, actuó como un mecanismo de revisión durante el proceso de la investigación de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del

mismo. Se utilizó para conocer la percepción de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje del modelo metodológico de planificación didáctica por competencias.

2.2.2. Cuestionario de respuestas abiertas

Este instrumento se utilizó para la realización de la entrevista a profundidad, que consistió en un conjunto de preguntas especialmente diseñadas para obtener información de las dificultades metodológicas de la planificación por competencias.

2.2.3. Rúbrica

El propósito de este instrumento fue evaluar los productos de planificación de la población de estudiantes de Profesores de Enseñanza Media en Psicología en formación, que elabora planes, para calificar la articulación entre componentes y elementos de la planificación didáctica que realizan en la práctica.

CAPÍTULO III

PRESETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Características del lugar y de la población

3.1.1. Características del lugar

La investigación se realizó en el Departamento de Carreras Técnicas específicamente en la Carrera Técnica de Profesorado De Enseñanza Media En Psicología –PEMPs- de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la universidad de San Carlos de Guatemala, ubicada en el Centro Universitario Metropolitano – CUM- situado en zona 11 de la ciudad capital de Guatemala

3.1.2. Características de la población

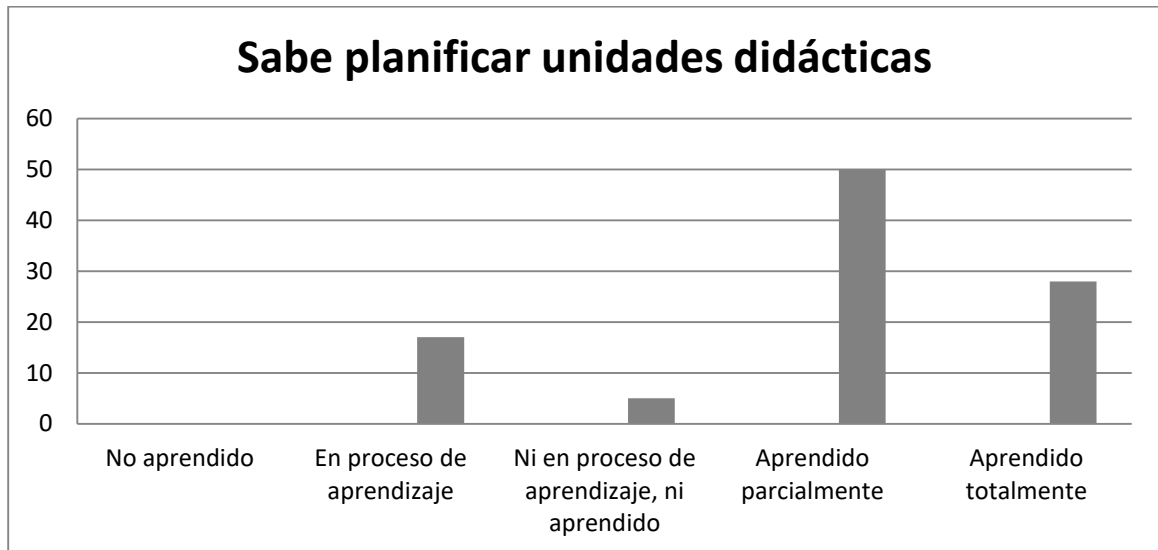
Para fines de esta investigación la población con la que se trabajó fue el equipo de catedráticos de la Carrera Técnica de –PEMPs- y el grupo de estudiantes pertenecientes a la misma carrera comprendido por cuarto y sexto semestre que realiza planificaciones didácticas, siendo un total de 4 docentes y 18 estudiantes hombres y mujeres todos mayores de edad.

3.2 Descripción de la presentación de resultados

A continuación se presentan los resultados de los instrumentos aplicados; las gráficas corresponden a la escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's y el análisis a los resultados de la encuesta aplicada a profesores y la encuesta aplicada a estudiantes además de una síntesis cualitativa. Y los resultados de la rúbrica aplicada a los productos de planificación didáctica de los estudiantes de PEMP's presentada en gráficas.

3.2.1. Gráficas de escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Grafico 1.

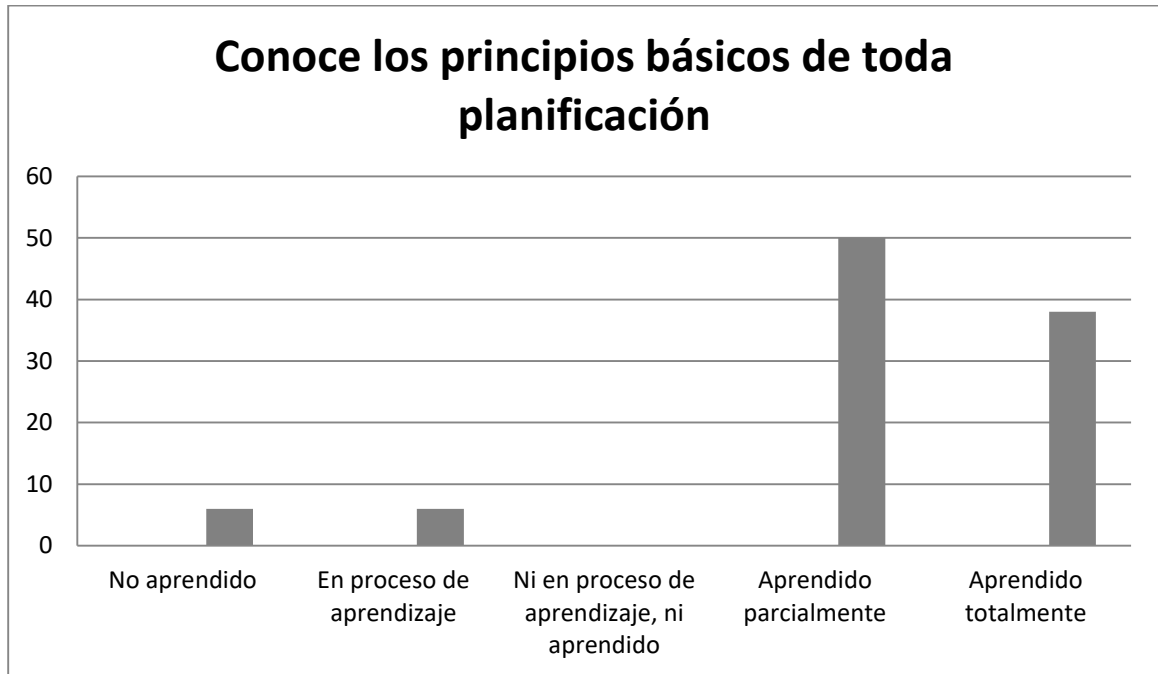


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 17% de los estudiantes encuestados se encuentra en proceso de aprendizaje de planificar unidades didácticas, el 5% ni en proceso, ni aprendido, mientras que el 50% sabe planificar unidades didácticas parcialmente y el 28% lo ha aprendido totalmente.

Interpretación: Planificar unidades didácticas es un proceso básico de la labor docente, pero únicamente el 28% de los estudiantes en comparación con el resto, se consideran facultado para hacerlo. Aunque es necesaria la planificación didáctica antes de la puesta en práctica de la propia labor docente.

Gráfico 2.

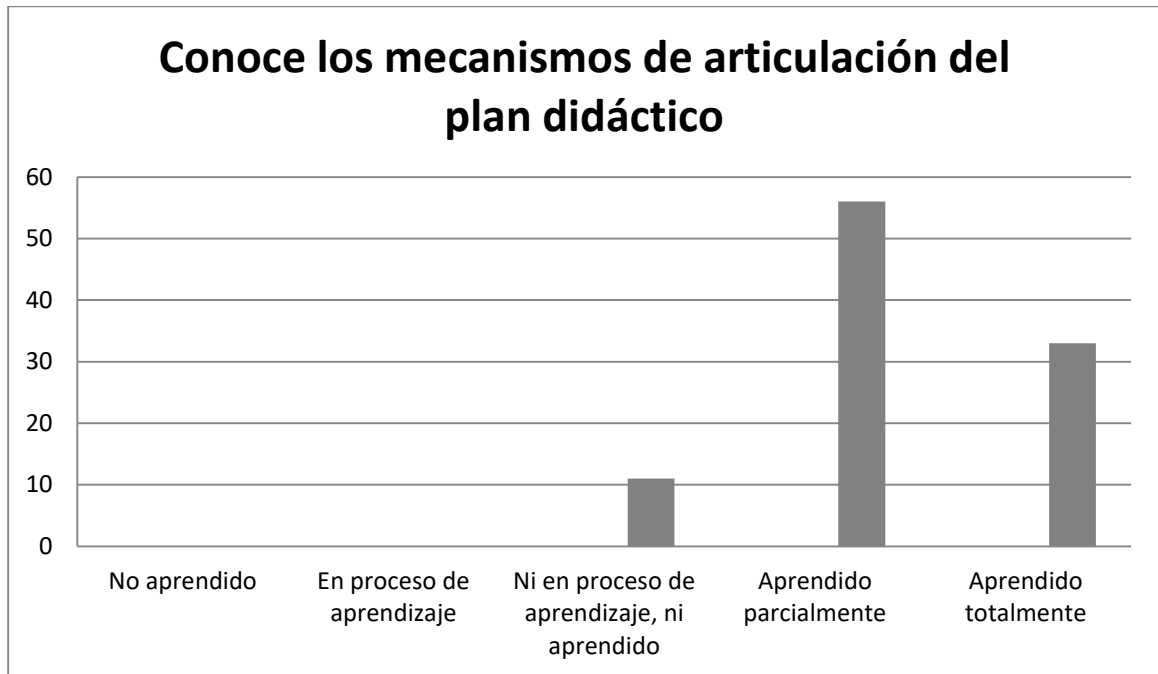


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 6% no ha aprendido los principios básicos de toda planificación, el 6% se encuentra en proceso de aprendizaje. Mientras que el 50% conoce los principios parcialmente y el 38% los ha aprendido totalmente.

Interpretación: solo el 38% de los estudiantes de PEMP's reporta un aprendizaje de los principios básicos de toda planificación en comparación con el resto, los cuales desconocen o aún se encuentran aprendiendo los principios básicos de toda planificación, pero todos los estudiantes encuestados realizan planificaciones.

Gráfico 3.

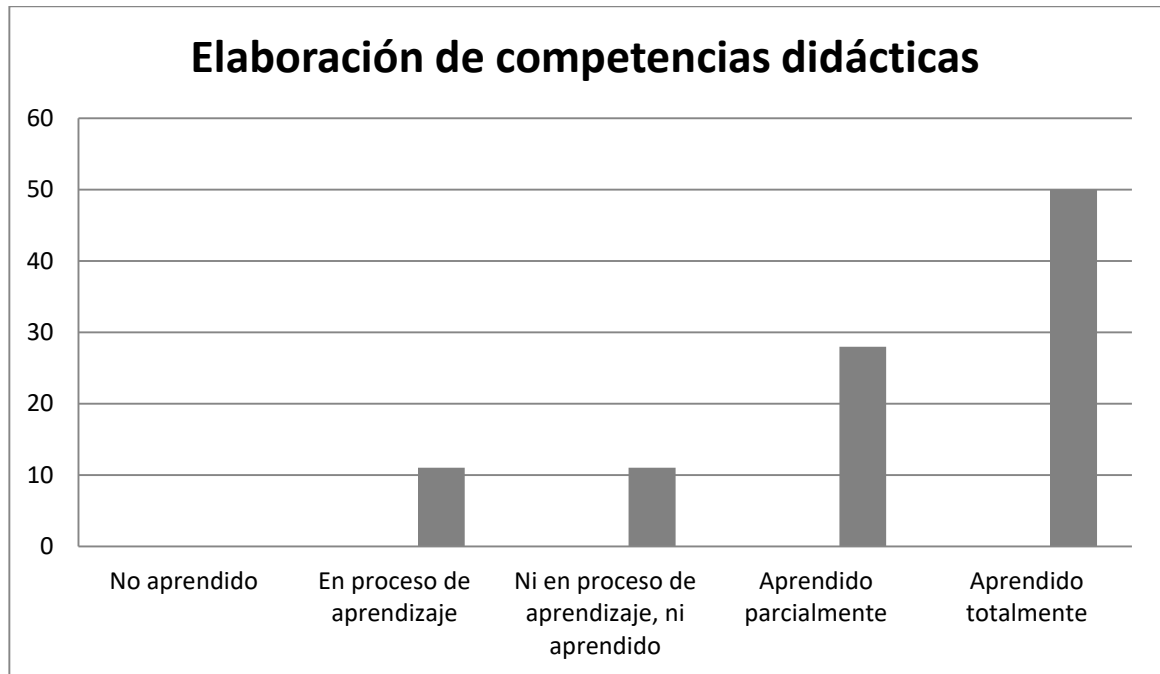


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 11% de los estudiantes encuestados no se encuentra en proceso de aprendizaje, ni ha aprendido los elementos del plan didáctico, mientras que el 56% los ha aprendido parcialmente y el 33% los aprendió totalmente.

Interpretación: Únicamente el 33% de los estudiantes conoce los elementos que debe llevar un plan didáctico, en comparación con el resto que no los conoce y no desea aprenderlos. Pero todos realizan planificaciones que son puestas en práctica.

Gráfico 4

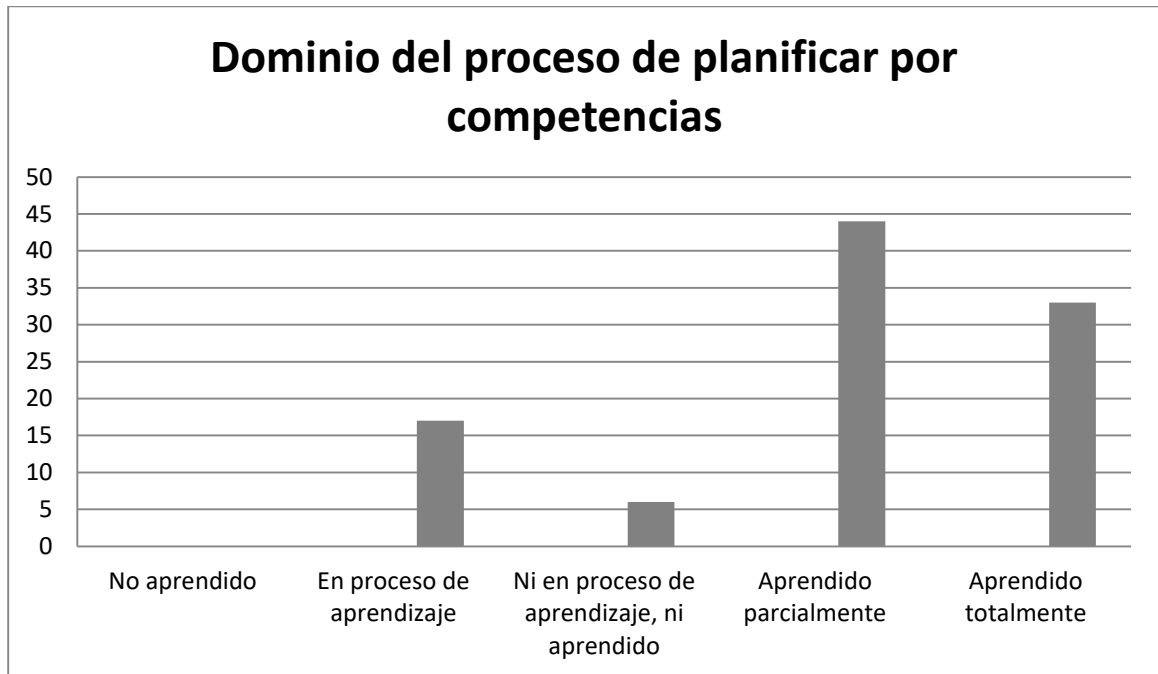


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 11% se encuentra en proceso de aprendizaje de elaboración de competencias didácticas, mientras que el 11% no está en proceso ni lo ha aprendido, en comparación con el 28% que lo ha aprendido parcialmente y el 50% que aprendió totalmente.

Interpretación: Únicamente el 50% de los estudiantes reporta saber elaborar competencias didácticas, sin embargo la totalidad de los estudiantes desarrolla competencias didácticas en clase.

Gráfico 5.

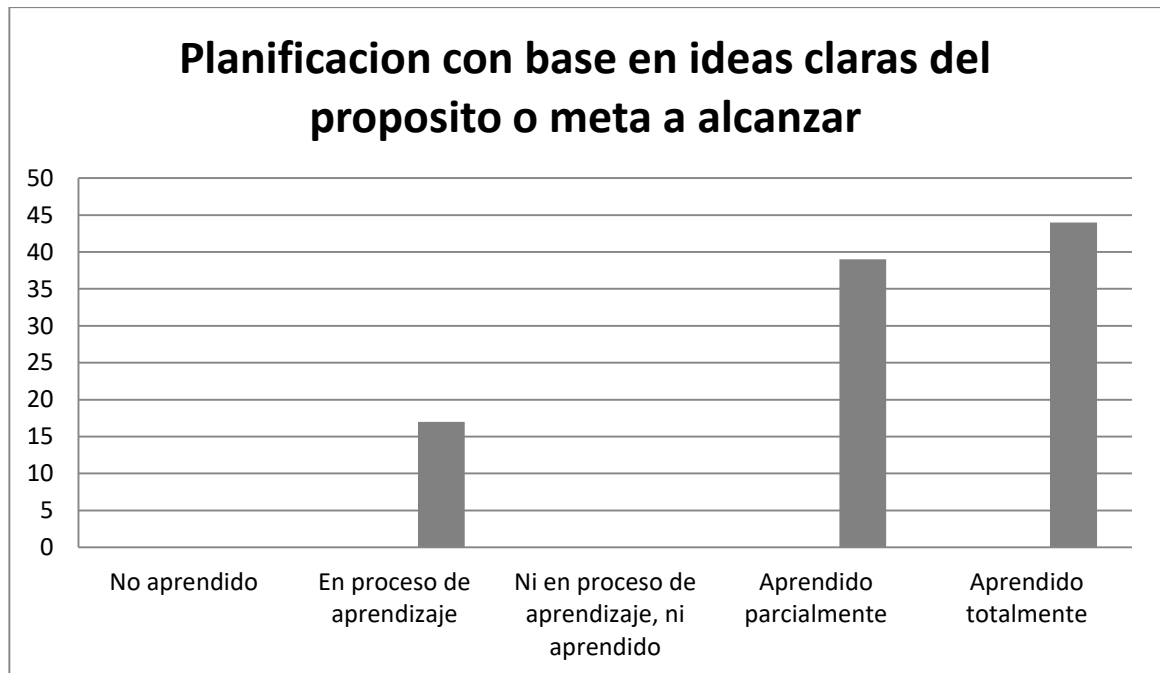


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 17% se encuentra en proceso de aprendizaje de dominio del proceso de planificar por competencias, mientras que el 6% no está en proceso ni lo ha aprendido, en comparación con el 44% que lo ha aprendido parcialmente y el 33% que aprendió totalmente.

Interpretación: Aunque la totalidad de estudiante realiza planificaciones únicamente el 44% reporta tener dominio del proceso de planificación y un 33% que lo ha aprendido parcialmente.

Gráfico 6

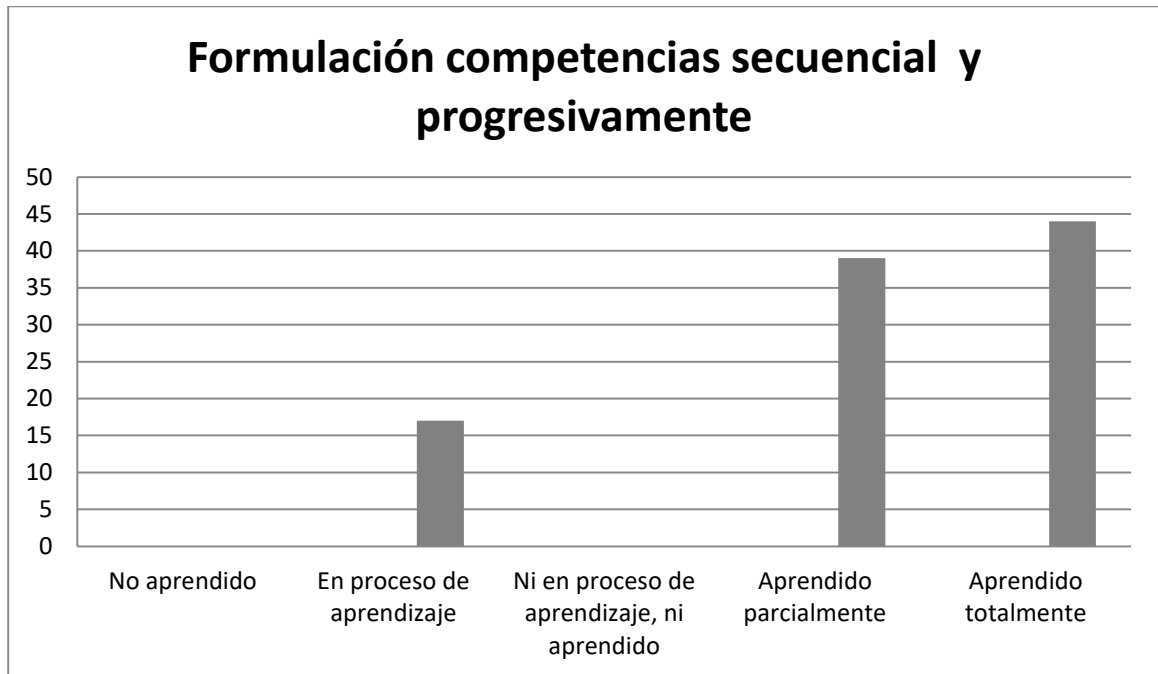


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 17% se encuentra en proceso de aprendizaje de planificar con ideas claras del propósito o meta a alcanzar, en comparación con el 39% que lo ha aprendido parcialmente y el 44% que aprendió totalmente.

Interpretación: Aunque una gran mayoría de los estudiantes encuestados reportan haber aprendido parcialmente o totalmente a planificar con base en una meta claramente definida esto se opone al hecho de la meta es el desarrollo de la competencia y los mismos reportan dificultades en la elaboración y proceso de planificación de las mismas.

Gráfico 7

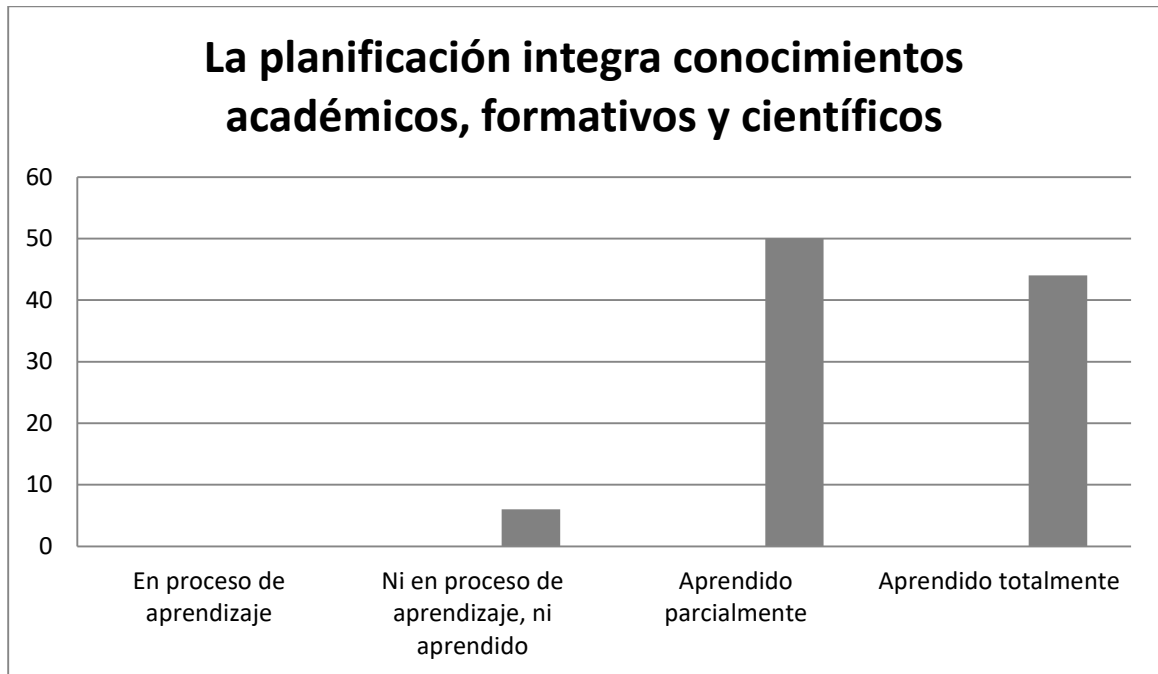


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 17% se encuentra en proceso de aprendizaje de Formular competencias secuencial y progresivamente, en comparación con el 39% que lo ha aprendido parcialmente y el 44% que aprendió totalmente.

Interpretación: Aunque los estudiantes reportan dificultades en la elaboración y proceso del desarrollo de competencias en la planificación un alto porcentaje reporta saber secuenciar y gradar progresivamente el dominio de la competencia didáctica.

Gráfico 8

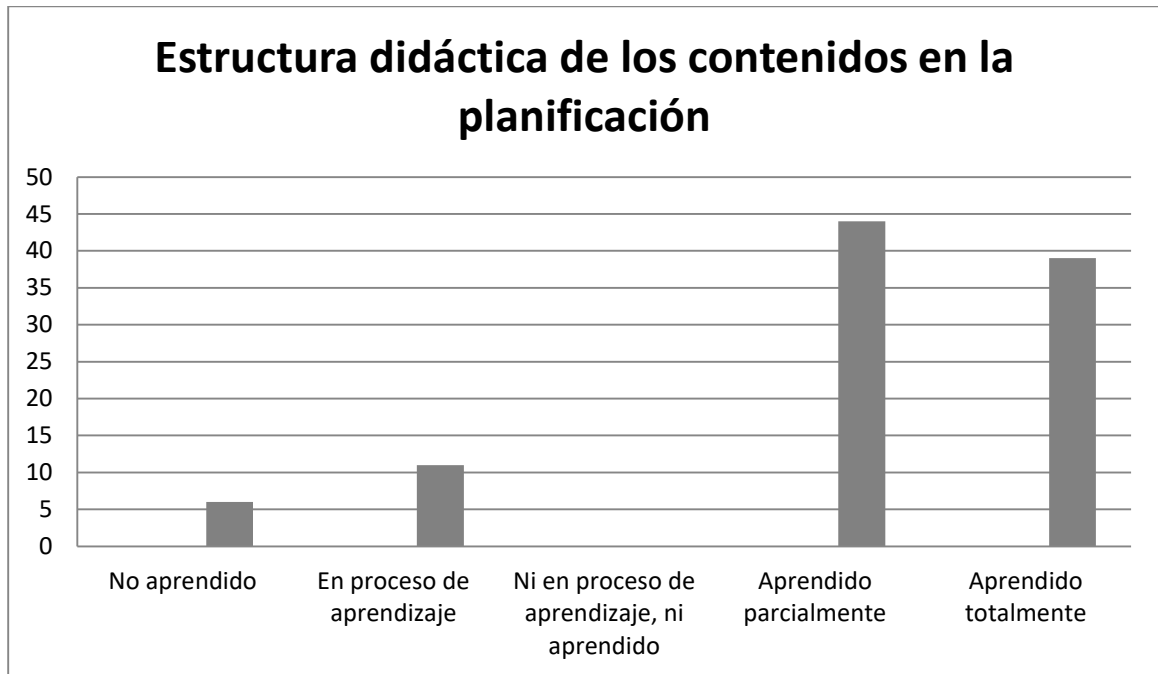


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 6% de los estudiantes no se encuentra en proceso de aprendizaje, ni ha aprendido a integrar conocimientos académicos, formativos y científicos en sus planificaciones. Por el contrario el 50% de los encuestados reportan haber aprendido parcialmente y el 44% totalmente a hacerlo.

Interpretación: La información proporcionada por los estudiantes encuestados es arbitraria ya que las competencias deben integrar en sí mismas los saberes esenciales (saber, hacer y ser.) y aunque la mayoría reporta integrarlos no es congruente con sus juicios sobre elaboración, proceso y propósitos a alcanzar.

Gráfico 9

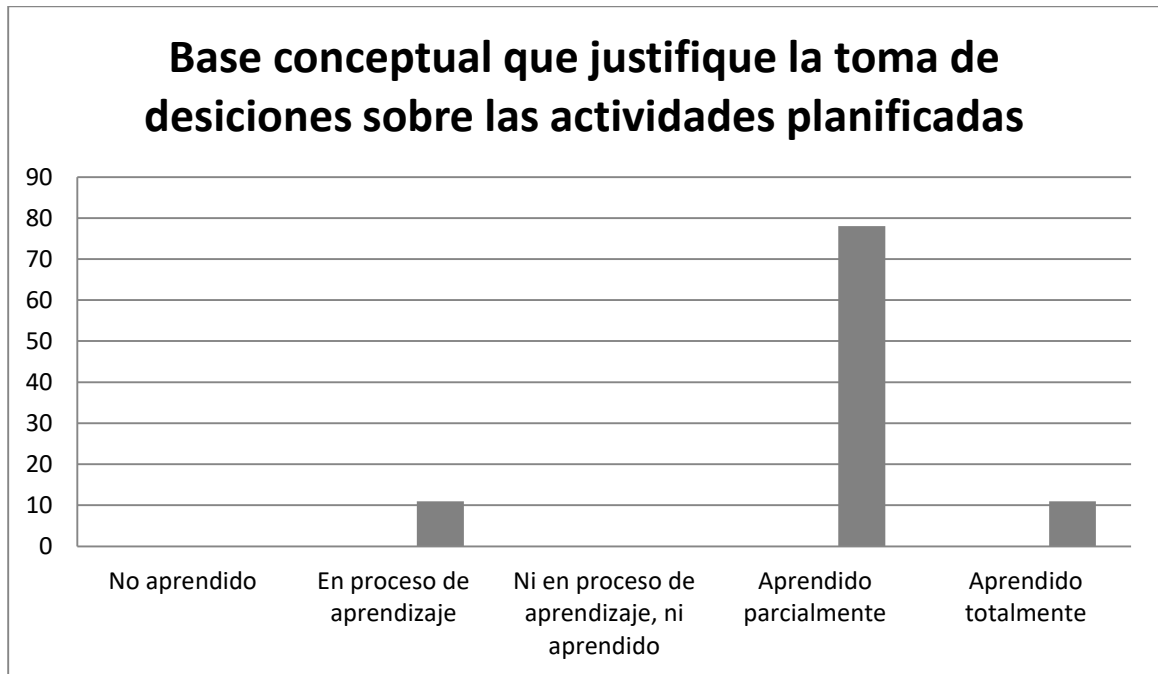


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 6% de los estudiantes no ha aprendido y el 11% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 44% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 39% que ha aprendido totalmente a secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos.

Interpretación: Secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos es importante para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo solo el 39% reporta haber aprendido esta destreza y el resto no tiene claridad de sus propias intervenciones, pudiendo devenir en una enseñanza arbitraria y desintegrada.

Gráfico 10

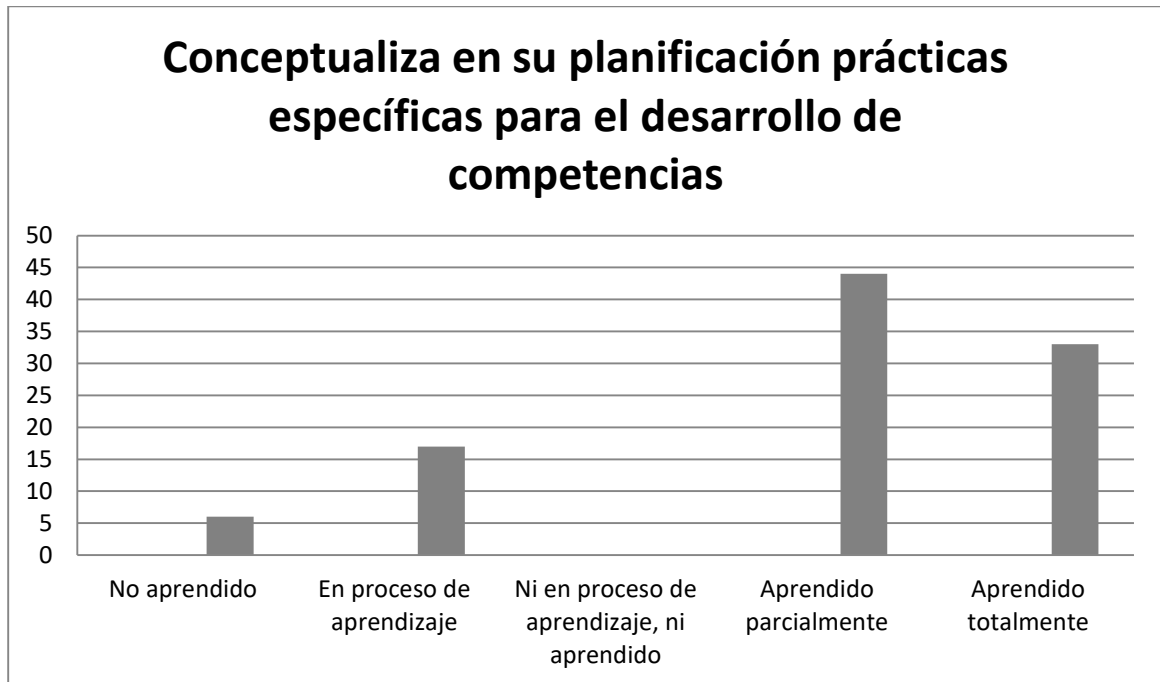


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 0% de los estudiantes no ha aprendido y el 11% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 78% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 39% que ha aprendido totalmente a planificar sus actividades con una base conceptual.

Interpretación: Las actividades son las diferentes acciones didácticas o procedimientos que se ejecutan para desarrollar la competencia didáctica propuesta y únicamente el 39% reporta justificar la selección de dichas actividades, en comparación con el resto que expresa no tener claridad de la selección de actividades que desarrollen la competencia propuesta.

Gráfico 11



Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 6% de los estudiantes no ha aprendido y el 17% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 44% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 33% que ha aprendido totalmente a conceptualizar en su planificación prácticas específicas para el desarrollo de competencias

Interpretación: únicamente el 33% de los estudiantes encuestados reportan conceptualizar prácticas que desarrollen competencias el resto evidencia no saber qué hacer para que sus estudiantes desarrollen las competencias que planifican.

Gráfico 12

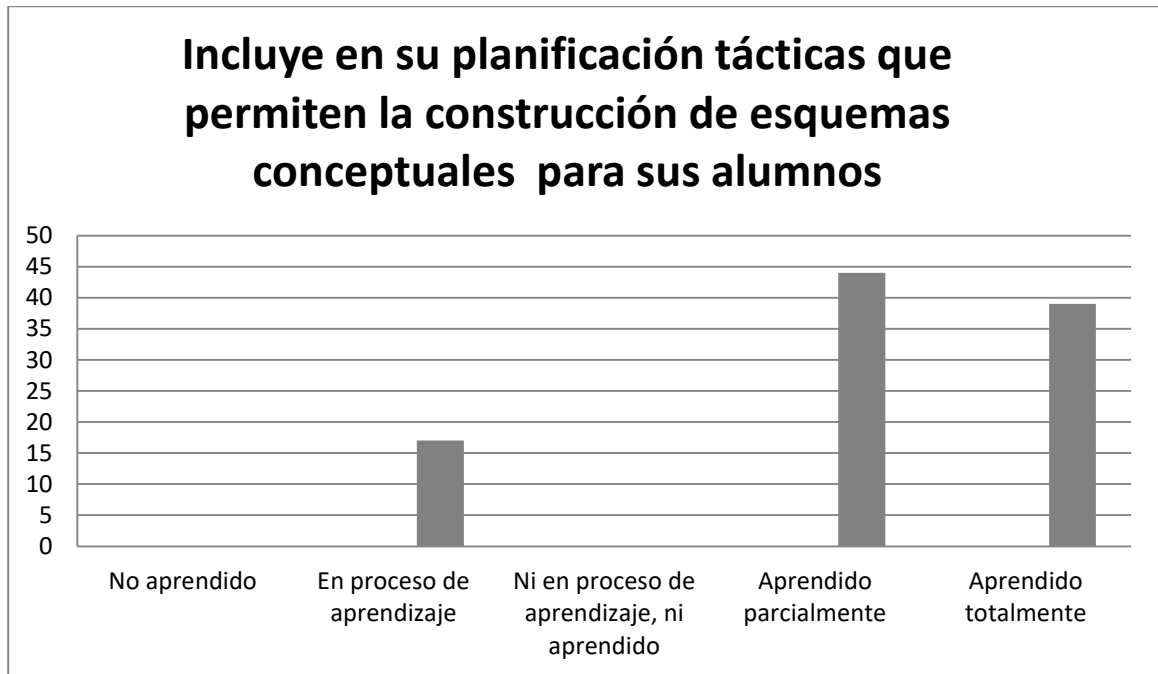


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 0% de los estudiantes no ha aprendido y el 6% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 50% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 44% que ha aprendido totalmente a confronta y contrasta las actividades con las competencias que pretende desarrollar.

Interpretación: los encuestados reportan contrastar competencias y actividades pero se contradicen con la conceptualización, evidenciando dificultades lingüísticas y de abstracción resultando en lectura incoherente del plan.

Gráfico 13

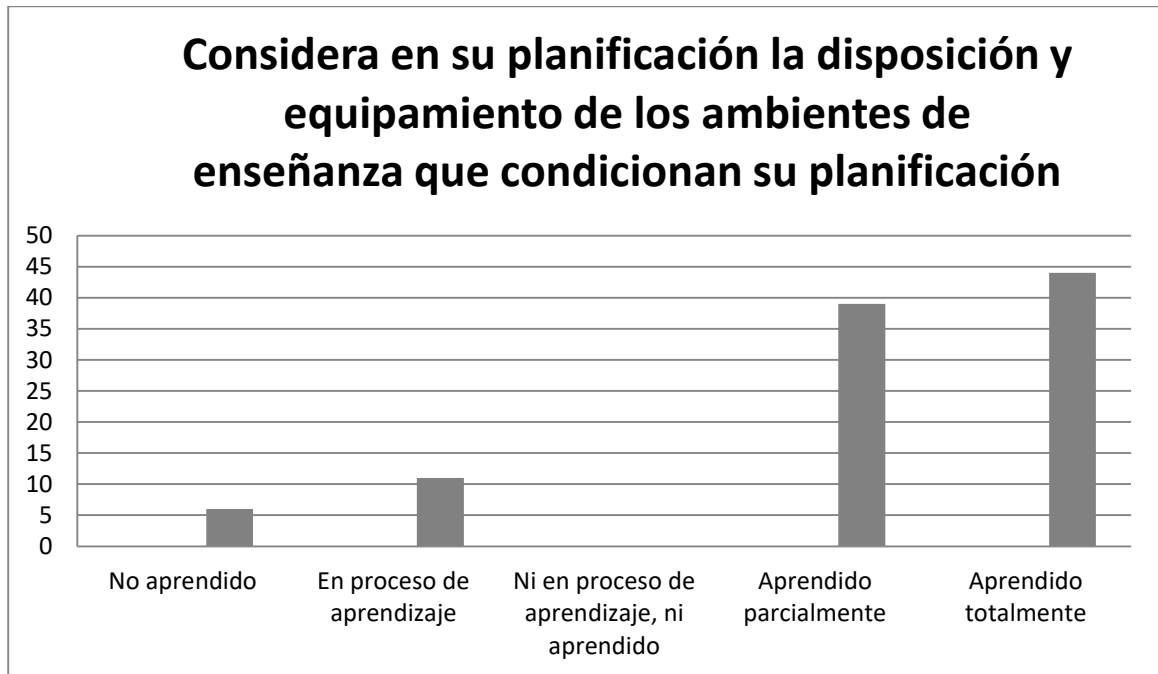


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 0% de los estudiantes no ha aprendido y el 17% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 44% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 39% que ha aprendido totalmente a incluir en su planificación tácticas que permiten la construcción e interiorización de esquemas conceptuales que sean significativos para sus alumnos.

Interpretación: la mayoría reporta incluir tácticas que son los elementos subjetivos de la competencia y se evidencian como desempeños, los cuales aluden a productos cognitivos de los alumnos, pero no saben cómo describir dichas tácticas en conductas esperadas.

Gráfico 14

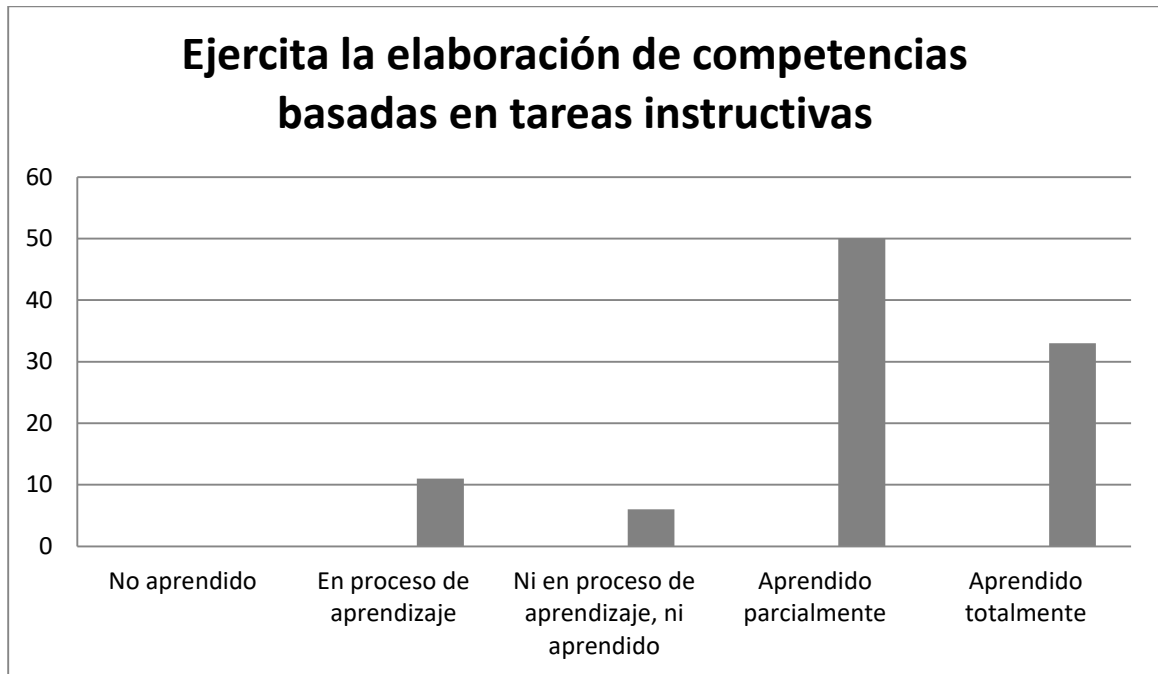


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 6% de los estudiantes no ha aprendido y el 11% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 39% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 44% que ha aprendido totalmente a Consideraren su planificación la disposición y equipamiento de las clases y laboratorios así como los demás ambientes de enseñanza que condicionan su planificación

Interpretación: esta práctica es descrita como aprendida por los estudiantes encuestados pero las lecturas de planes denotan que no evalúan la disposición y equipamiento de ambientes para realizar actividades de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 15



Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 0% de los estudiantes no ha aprendido y el 11% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 6% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 50% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 33% que ha aprendido totalmente a ejercitar la elaboración de competencias basadas en tareas instructivas

Interpretación: los estudiantes encuestados reportan elaborar competencias en base a tareas instructivas esto guarda relación con el uso de prácticas, actividades y tácticas para el desarrollo de competencias aunque no queda claro cómo se denota en el plan las actuaciones que deben observarse en el estudiante.

Gráfico 16

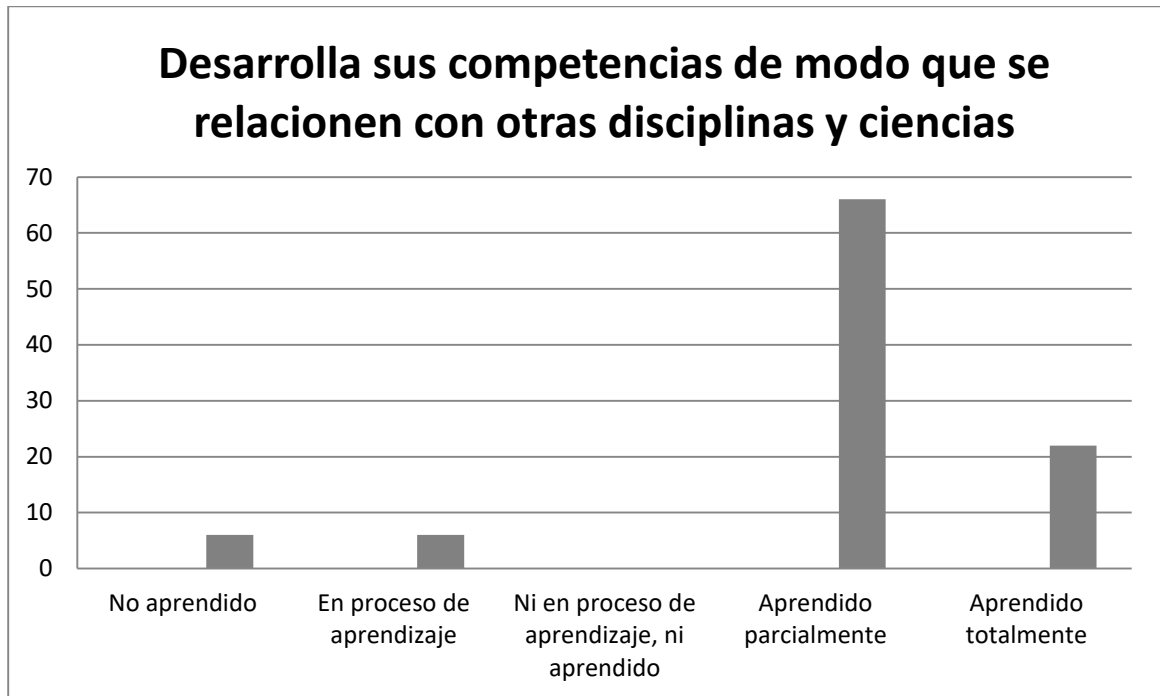


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 0% de los estudiantes no ha aprendido y el 11% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 28% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 61% que ha aprendido totalmente a incluir en sus planificaciones desempeños específicos que los estudiantes deben realizar.

Interpretación: la mayoría de estudiantes reporta redactar desempeños específicos para sus estudiantes pero no queda claro si los indicadores de logro cumplen con criterios de calidad y especificidad además de la metodología de evaluación utilizada en concordancia con estos.

Gráfico 17

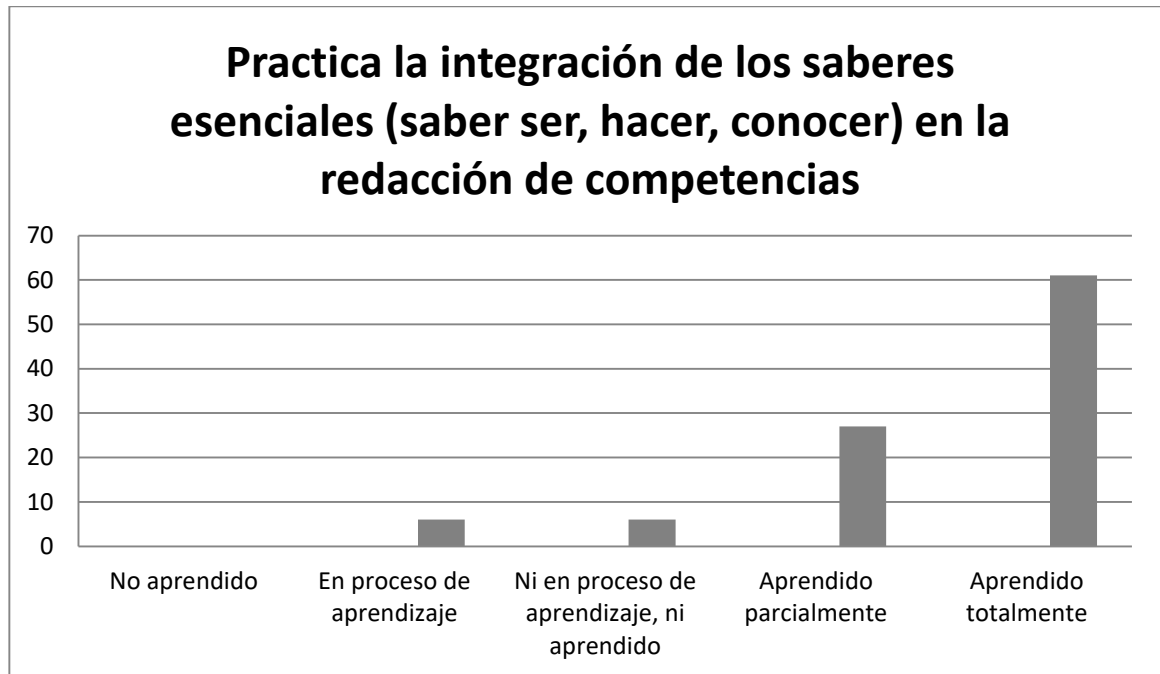


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 6% de los estudiantes no ha aprendido y el 6% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 66% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 22% que ha aprendido totalmente a desarrollar sus competencias de modo que se relacionen con otras disciplinas y ciencias

Interpretación: se evidencia ser una práctica intencional entre los estudiantes aunque no queda claro de qué manera se establecen estas interacciones con otros campos del conocimiento ni las estrategias que se utilizan.

Gráfico 18

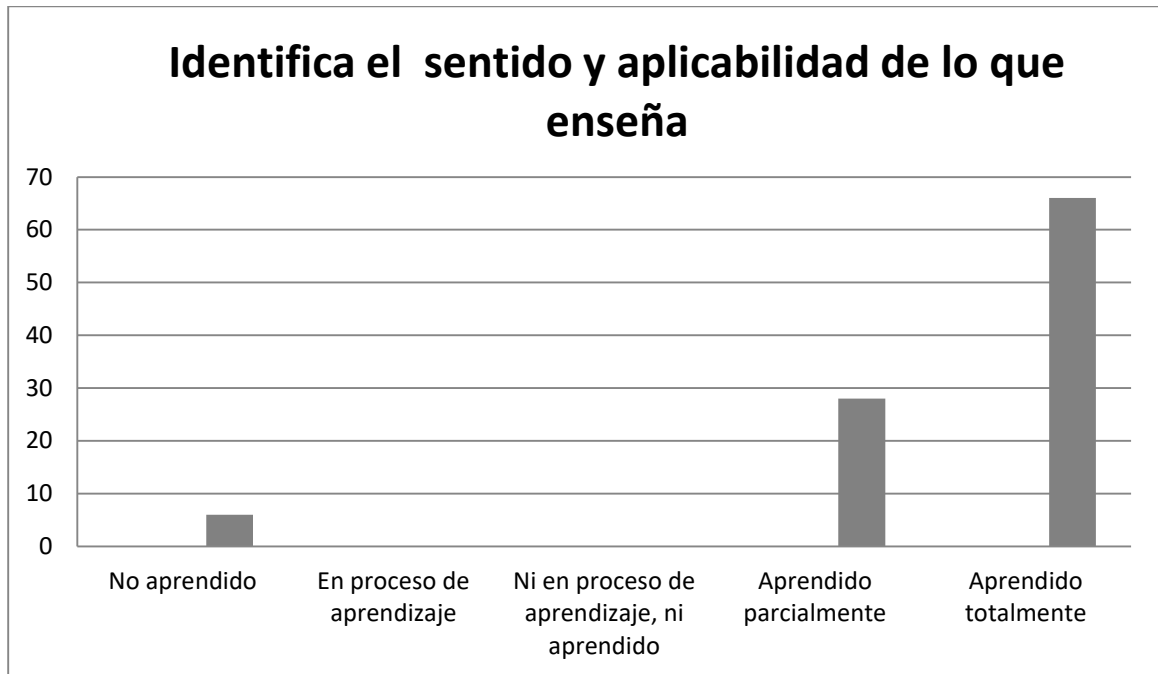


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 0% de los estudiantes no ha aprendido y el 6% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 6% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 27% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 61% que ha aprendido totalmente a integrar los saberes esenciales (saber ser, hacer, conocer) en la redacción de competencias.

Interpretación: se evidencia que es un aprendizaje aprendido totalmente en la mayoría de los encuestados por lo que se sugiere ser un aprendizaje afianzado en la redacción de competencias.

Gráfico 19

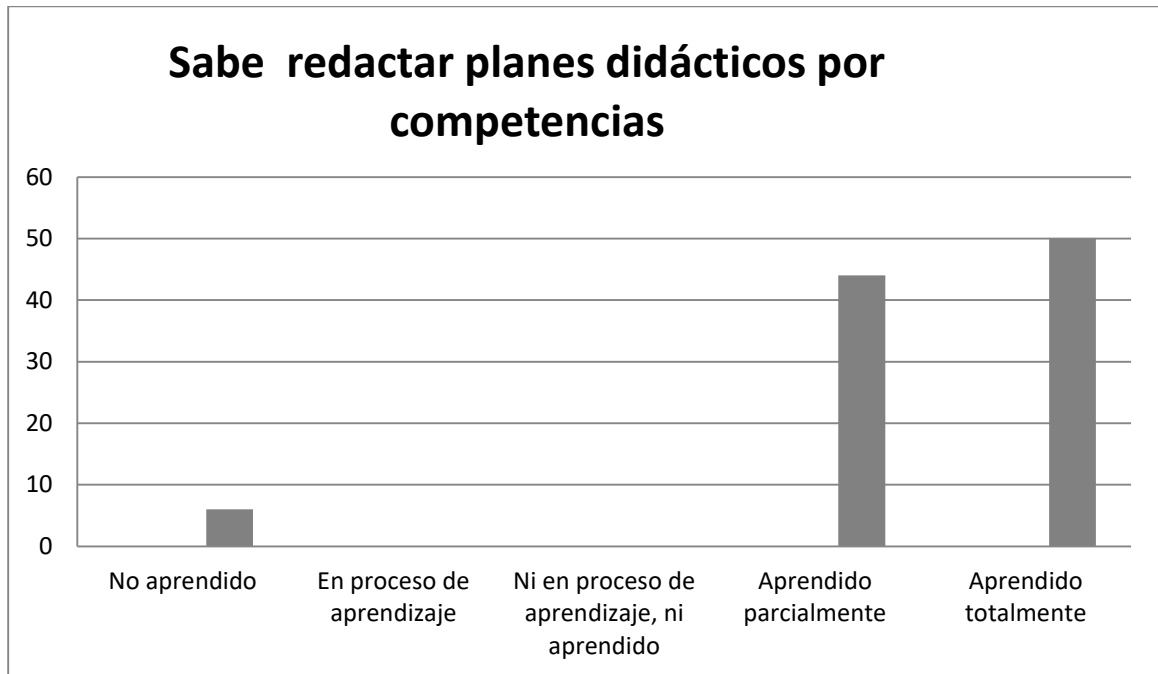


Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 6% de los estudiantes no ha aprendido y el 0% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 28% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 66% que ha aprendido totalmente a Identificar el sentido y aplicabilidad de lo que enseña.

Interpretación: más del 50% de los estudiantes reportan tener noción y aplicabilidad del contenido de la materia que imparten, pero no queda claro cuáles son las estrategias y la calidad de los aprendizajes en función de estas así como la contratación de si el estudiante encuentra sentido y aplicabilidad a lo que aprende.

Gráfico 20



Fuente: Escala de rango aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP's de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: El 6% de los estudiantes no ha aprendido y el 0% se encuentra en proceso de aprendizaje, el 0% ni se encuentra en proceso de aprendizaje ni ha aprendido en comparación con el 44% de los encuestados que reportan haber aprendido parcialmente y el 50% que ha aprendido totalmente a redactar planes didácticos por competencias

Interpretación: el porcentaje obtenido refleja que la mitad de los estudiantes encuestados se considera facultado en la redacción de planes didácticos por competencias en comparación con el resto. Aunque la mayoría parece identificar los principios de planificación y elementos del plan no queda claro sus elementos articuladores como sistema de interconexiones contextuales entre los elementos descritos.

3.2.2. Resultados de la encuesta aplicada a profesores

La forma de planificar que los estudiantes ejecutan es la de elaborar planes didácticos por competencias, igualmente los catedráticos de PEMP's enseñan a planificar con el modelo didáctico de planificación de clase o lección por competencias.

Además los estudiantes cuentan con cursos específicos de planeamiento didáctico, estrategias del aprendizaje, didáctica especial de las ciencias sociales y evaluación del aprendizaje en donde integran los procesos y procedimientos de planificación didáctica por competencias. En este mismo orden de ideas el proceso de modelamiento de la ejecución del plan didáctico por competencias no es llevado a cabo por motivos de tiempo, se enfoca más en la elaboración de los mismos y no en el desarrollo o puesta en práctica de las propuestas escritas lo que obliga a los estudiantes a ejecutarlos directamente en la practicas docente.

Por otra parte la condición principal requerida por los docentes es la claridad, coherencia y congruencia entre los elementos que lo componen mientras que para la ejecución del plan consideran importante condiciones profesionales, psicológicas, uso del tiempo, aspectos ambientales, dominio del tema, materiales y recursos, pero principalmente, la ejecución paralela a lo propuesto en el plan correctamente integrado. Cabe mencionar que de estas ejecuciones los PEMP's en formación, se retroalimentan de la supervisión por parte de los docentes en la práctica que realizan y las observaciones verbales y escritas de catedráticos y los propios compañeros, así como la reflexión diaria de la propia experiencia.

Con relación a los errores frecuentemente calificados por los catedráticos de PEMP's destacan el mal uso de verbos en la redacción de la competencia, el manejo de tiempo y contenidos, pobre preparación para las clases. Dificultad en el diseño de la competencia y los indicadores de logro, dificultad para evidenciar la evaluación, faltas de ortografía y redacción, así como resúmenes de contenido mal realizados.

Por último las estrategias metodológicas frecuentemente usadas por los estudiantes de PEMP's son: carteles, exposición oral dinamizada, organizadores gráficos, debates, preguntas guía, PNI, ppt's y como métodos usualmente el deductivo y preventivo.

3.2.3. Resultados de la encuesta aplicada a estudiantes

Los estudiantes muestran desconocimiento sobre los enfoques teóricos por competencias, también sobre el que ellos basan la realización de los planes didácticos y desconocen cuál es el enfoque pedagógico de los catedráticos de la Carrera Técnica de PEMP's. Por consiguiente no logran tener claridad de las diferencias entre los enfoques sobre competencias, así como las ventajas y limitaciones de los mismos, evidenciando que no existe una base teórica conceptual sobre la cual basen sus decisiones en relación al planeamiento didáctico y de justificación para la planificación que realizan.

En relación a las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje los estudiantes no logran identificar cuáles son las que pertenecen al modelo de planificación didáctica por competencias, cuáles son las que ellos proponen y

utilizan en sus planificaciones y cuáles utilizan sus catedráticos; aunque tienen conocimiento de una amplia gama de estrategias.

En relación a las situaciones por resolver respecto a la planificación didáctica por competencias y el planeamiento didáctico que los estudiantes consideran importantes para ser tratados destacan: tener una guía para planificar, dar seguimiento de la capacidad real de planificar de los PEMP's en formación, ya que la planificación forma parte de un proceso más complejo y no se evalúa aisladamente, la utilización de productos de planificación bien elaborados como ejemplo y prolongar el tiempo para la preparación de planes.

Estos resultados también apoyan el hecho de un nivel científico de conocimientos bajo por parte de los PEMP's en formación que se manifiesta en incapacidad para saber expresar correctamente los pensamientos e intenciones didácticas por escrito en los planes didácticos, incapacidad para emplear por sí mismo los conocimientos proporcionados en la carrera, ser reflexivos y analizar sus experiencias sobre cómo planificar para lograr que sus estudiantes aprendan.

3.2.4. Síntesis cualitativa.

Los catedráticos de PEMP's utilizan un enfoque de planificación por competencias pero no queda claro cuál es enfoque que utilizan para enseñar y si es diferente del que los estudiantes utilizan para enseñar a sus propios alumnos ya que ellos ejecutan sus planificaciones con alumnos de nivel diversificado que corresponde a uno de los niveles de educación normado por el Ministerio de Educación MINEDUC. Además para los alumnos no está claro si los propios catedráticos de PEMP's utilizan el mismo enfoque o distintos.

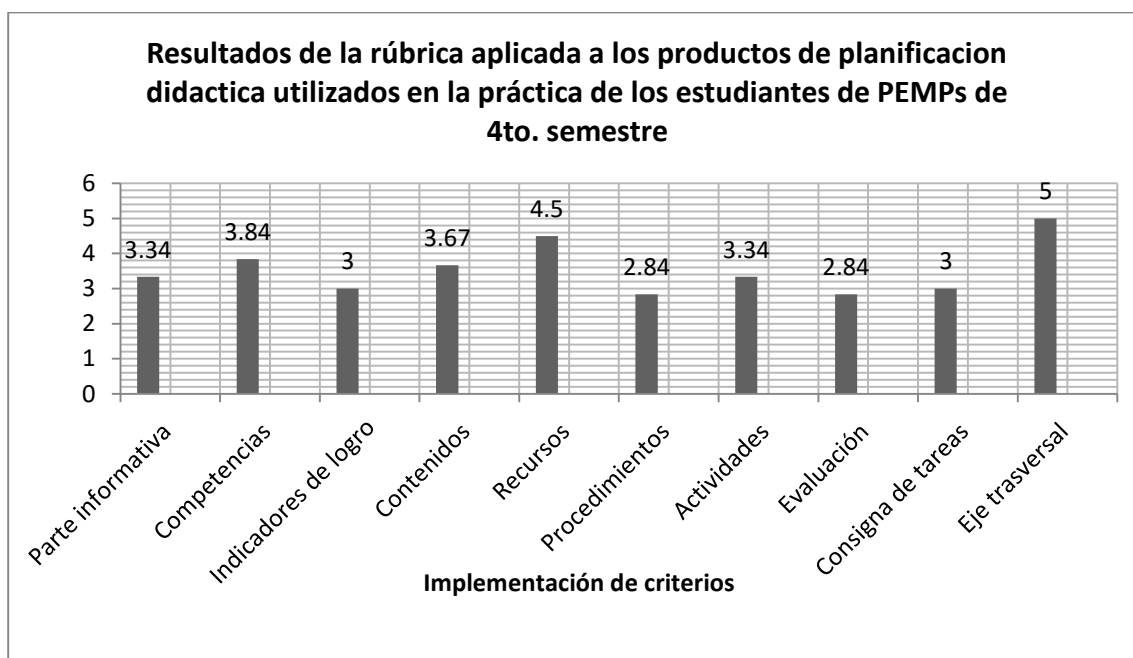
Por otra parte los catedráticos de PEMP's son conscientes de los elementos tradicionalmente citados en las planificaciones, su interrelación lógica y sistémica para ser considerados como un plan bueno y de calidad además sobre la retroalimentación realizan observaciones y evaluaciones de los planes didácticos y supervisión de las ejecuciones didácticas de los PEMP's en formación que son enriquecidas por sus propias autopercepciones, pero no entrenan a los alumnos en las habilidades de interrelación lógica y sistémica, ya que los mismos estudiantes reportan no estar enterados de su propia destreza y dominio para realizar planificaciones. Por consiguiente es fácil encontrar errores en la redacción de planes didácticos por competencias como: falta de elementos constitutivos de la competencia, propuesta de competencias falsas o utópicas, integración de los saberes esenciales ser, saber y hacer, dificultad de correlación de competencia e indicadores de logro, falta de elementos constitutivos del indicador de logro, mal uso de contenidos y su nivel disciplinar, incompatibilidad en el uso de estrategias y contenidos, dificultad en el manejo de conocimientos a un nivel científico, incoherencia entre la competencia propuesta, estrategias para su desarrollo e indicadores de logro, desorden en las actividades, discontinuidad en las secuencias didácticas, uso incorrecto de técnicas, operacionalización de

la evaluación, errores ortográficos y poca o nula integración entre los elementos del plan, ya que los estudiantes reportan que se da énfasis por parte de los catedráticos en la elaboración de planes mas no el modelamiento de clases y monitoreo de la propia actuación docente, lo que limita la capacidad de los PEMP's en formación de reflexionar sobre sus propias propuestas y desarrollar la metacognición de la acción de planificar y cuando lo hacen es porque ya han ejecutado el plan en la práctica real sin posibilidad de retomarlo y adaptarlo para mejorarlo, por ello reconocen la importancia de conocer ejemplos de buenos productos de planificación didáctica por competencias y acceder a un registro de seguimiento de su propio proceso de aprendizaje y mejora.

Por último sobre la relación que existe entre las categorías sobre aprendizaje de estrategias y su incorporación en la ejecución didáctica de un plan, cabe destacar que gran parte del proceso de enseñanza está enfocado al aprendizaje de dichas estrategias, pero falta el análisis por parte de PEMP's de cuáles tareas son apropiadas para el procesamiento efectivo de la información que deben realizar los estudiantes según el modelo taxonómico que utilizan, ya que dichos verbos cristalizan procesos mentales pero la dificultad de relacionar la estrategia seleccionada con el proceso mental que desarrolla es un error frecuente citado por los docentes pero los estudiantes reportan que la revisión de la correspondencia entre estas no es realizada por ellos mismos, únicamente adaptan los planes según las observaciones de los catedráticos del PEMP's sin detenerse a reflexionar sus implicaciones en la planificación, su accionar como docentes y el aprendizaje de sus alumnos.

3.2.5. Resultados de la rúbrica aplicada a los productos de planificación didáctica de los estudiantes de PEMP

3.2.5.1. Rúbrica aplicada a productos de planificación de 4to. Semestre.

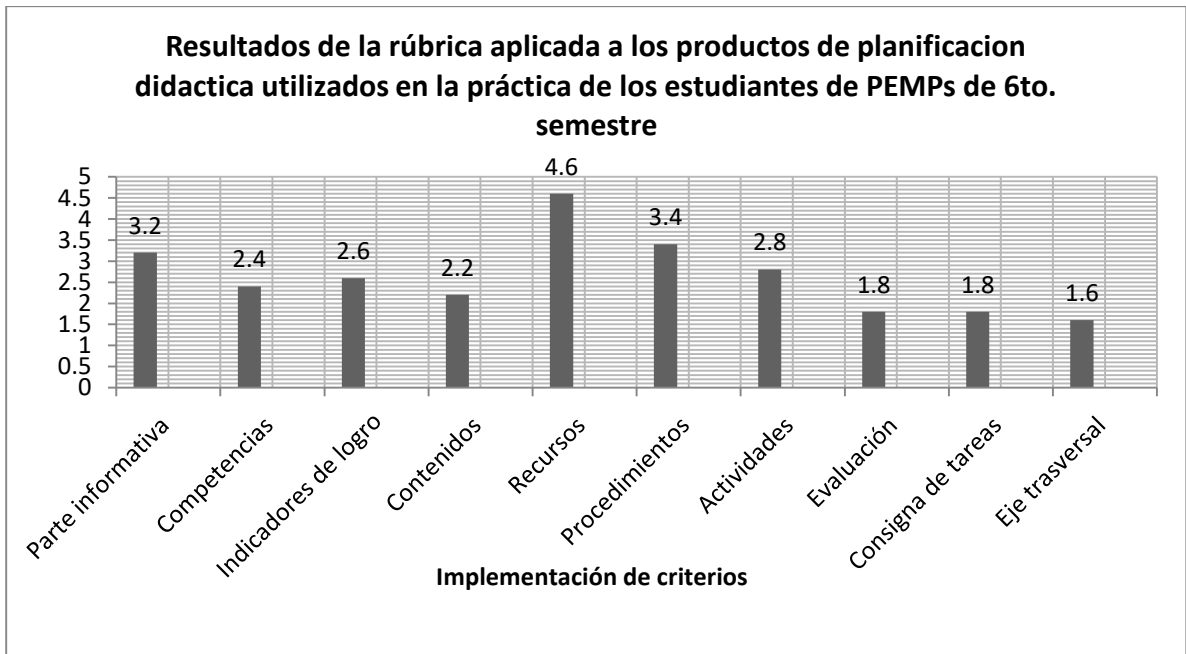


Fuente: Rúbrica aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: 3 de los estudiantes describe todos los elementos de la parte informativa de los planes didácticos, 4 cumple con los criterios sobre competencias y 3 lo hacen con los criterios para indicadores de logro. Mientras que 4 cumplen con lo esperado para contenidos, 4 para recursos, 3 lo hacen con procedimientos, 3 cumple los criterios de actividades, 3 con evaluación, mientras que 3 integran tareas y 5 implementan eje transversal.

Interpretación: la mayoría de los estudiantes implementan el eje transversal del diseño curricular y es susceptible de ser abordado en el desarrollo del plan, también describen los recursos a utilizar en sus clases. En el mismo sentido un menor grado integra las competencias con los contenidos y conforma un conjunto de interconexiones con estos pero menos logran describir estos y su relación con las actividades que proponen para alcanzar las competencias. Por ello son mucho menos los que logran vincular las competencias con los indicadores de logro y la consigna de tareas, esto se evidencia en el poco grado de relación que guarda la competencia con la evaluación y los desempeños del estudiante que la evidencie. De allí que los procedimientos sean inconsistentes y fracasen en las estrategias propuestas. Los requerimientos condicionales de procedimientos, conocimientos, prácticas y actitudes deben de ser fácilmente identificables y correlacionarse dentro del plan.

3.2.5.2. Rúbrica aplicada a productos de planificación de 6to. Semestre.



Fuente: Rúbrica aplicada a estudiantes de la Carrera Técnica de PEMP de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Descripción: 3 de los estudiantes describe todos los elementos de la parte informativa de los planes didácticos, 2 cumple con los criterios sobre competencias y 3 lo hacen con los criterios para indicadores de logro. Mientras que 2 cumplen con lo esperado para contenidos, 5 para recursos, 3 lo hace con procedimientos, 3 cumple los criterios de actividades, 2 con evaluación, mientras que 1 integra tareas y 2 implementan eje transversal.

Interpretación: la mayoría de los estudiantes de PEMP's lista y clasifica los recursos que utilizará para desarrollare impartir su clase,un menor grupo logra integra sus procedimientos de tal manera que guarden relación con los otros elementos del plan y son menos lo que logran conservar esta relación con las actividades y secuencia de intervenciones didácticas, otro grupo no describe todos los elementos de la parte informativa del plan didáctico, y es mucho menor la cantidad de estudiantes que consigue indicadores de logro satisfactoriamente redactados en congruencia con el resto del plan y el contenido, por debajo de esto se encuentra la evaluación y su evidencia en la articulación del plan así como la consigna de tareas y el eje transversal.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

- Los estudiantes de PEMP's desconocen los enfoques de formación por competencias, utilizados en la carrera y sobre el cual realizan sus planificaciones. Ello evidencia una carencia en la base conceptual y de justificación en la redacción de planes didácticos independientemente del modelo.
- Los estudiantes de PEMP's tienen la percepción que los catedráticos de dicha carrera utilizan diversos enfoques de planificación didáctica por competencias y que realizan planes diferentes en los distintos momentos de realización de práctica supervisada y cursos curriculares.
- Los estudiantes de PEMP's conocen estrategias de enseñanza – aprendizaje pero no evidencian utilizarlas en función de una teoría del conocimiento o enfoque teórico, lo que complica la elección de estrategias en la redacción de planes didácticos por competencias cualquiera que sea el enfoque.
- Se evidencia por parte de los estudiantes de PEMP's dificultad conceptual de organización que se manifiesta en poca o mala atención en aspectos importantes de significado, su relación entre los distintos elementos del plan didáctico y su correspondencia textual.

- Las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes de PEMP's ante la problemática planteada sugiere tomar en consideración significativa aspectos vocacionales y motivacionales para garantizar un aprendizaje de calidad sobre planeamiento didáctico.
- Los estudiantes de PEMP's conocen aspectos generales de didáctica y los elementos básicos del plan didáctico como lo son: competencias, indicadores de logro, contenidos, actividades, recursos, evaluación y bibliografía y los implementan, pero estos fracasan en la coherencia eficaz de las interconexiones entre los elementos de dicho plan.
- Los catedráticos de PEMP's tienen conocimiento e identifican factores que comprometen el óptimo aprendizaje de la planificación y especialmente la integración de los elementos del plan pero dedican más tiempo a la enseñanza de los elementos que a la reflexión de estos es decir qué son, para qué sirven y sobre todo cómo se relacionan con los demás.
- Los catedráticos de PEMP's no realizan evaluaciones sobre el progreso de la elaboración de planes didácticos por parte de los estudiantes por lo que no se propicia el espacio para que estos sean críticos con su propio trabajo lo que puede suscitar que los estudiantes se limiten a realizar correcciones a los planes solicitadas por los catedráticos sin detenerse a pensar en el por qué de ellas y como afecta la ejecución del plan.
- Los estudiantes de PEMP's desconocen el modelo de competencias cognitivas

- Se identifican deficiencias en la enseñanza y aprendizaje de planeamiento didáctico por competencias, que consiste principalmente en la falta de coherencia entre lo descrito en los mecanismos de articulación o elementos del plan didáctico por lo que se propone una guía de planificación didáctica por competencias cognitivas, con la característica que propone a los estudiantes la redacción de la competencia didáctica integrada; ya que la competencia genérica es el pensamiento informado o procesamiento de la información, esto facilita la selección de estrategias para desarrollar dicha competencia porque los alumnos aprenden en función de la información que procesan.

4.2 Recomendaciones

- Se recomienda a los catedráticos de PEMP's divulgar y difundir los diferentes enfoques de planificación por competencias pero mantener unificado el de la propia carrera, así como enfatizar el utilizado en la formación de PEMP's para evitar desinformación y desconocimiento de los mismos.
- Se recomienda a los estudiantes de PEMP's fortalecer el pensamiento lógico operatorio para facilitar la elección de estrategias en la redacción de planes didácticos por competencias cualquiera que sea el enfoque
- Se recomienda a los estudiantes de PEMP's elaborar o utilizar el instrumento de evaluación presentado en esta investigación como rubrica para medir las destrezas de planificación expresadas en indicadores de desempeños operativos para monitorear el desarrollo de la competencia de planificación didáctica.
- Se recomienda a los catedráticos de PEMP's dar seguimiento del progreso de los estudiantes sobre la capacidad de planificar para no obtener respuestas dirigidas en la elaboración de planes didácticos que carezcan de ejecuciones consientes y capacidad de juicio en la toma de decisiones en la redacción de planes didácticos.
- Se recomienda a la catedrática del curso de planeamiento didáctico utilizar la guía de planificación didáctica por competencias cognitivas como apoyo en el curso de planeamiento didáctico.

- Se recomienda a la Universidad de San Carlos de Guatemala continuar realizando investigaciones sobre la coherencia transversal del plan didáctico por competencias en los diferentes enfoques, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje

BIBLIOGRAFÍA

A.F.A. Informe OCDE: **“América Latina necesita diversificación productiva y educación para su crecimiento.”** [Electrónico]

<<http://www.revistahumanum.org/revista/informe-ocde-america-latina-necesita-diversificacion-productiva-y-educacion-para-su-crecimiento/>> . [11.04.2015]

Avila de Cols, Susana et al; Novo. Viviana. **“Enseñanza y evaluación por competencias. Problemáticas y propuestas”** Ediciones Santillana S. A. Primera Edición, Ecuador, 2008, Pp. 239.

Argudín Vásquez, Yolanda. **“Educación Basada en competencias”** [electrónico] <YA Vázquez - Educar: revista de educación/nueva época, 2001 - uv.mx> [28. 03. 2015]

Alonzo Mazariegos, Dennis. et al; **Domingo López, Daniel. “Planificación De Los Aprendizajes”** MINEDUC, Primera impresión, Guatemala, 2010, pp. 40.

Altus.mx **“Tipos de habilidades de pensamiento”** [electrónico]<<http://altus.mx/reforma-2010/ref040303t.html>> [11.04.2015]

Bustamante, G. **“Las competencias: vino viejo en odres nuevos”**, Federación Colombiana de Educadores, Fecode, Revista educación y cultura No. 56, Colombia, 2001, pp. 62.

Blanco, Ascensión. **“Desarrollo y evaluación de competencias”**. NARCEA. S.A. DE EDICIONES, Segunda Edición, 2010, pp. 185.

Correa, Bautista. Jorge, Enrique. **“Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencias en el contexto educativo”**, [electrónico] <www.urosario.edu.co/.../b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf> [19. 03. 2015] pp.33.

Cano, Elena. **“Cómo mejorar las competencias de los docente”** Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Primera edición, España, 2005, pp. 209.

Castillo Arredondo, Santiago. ; Cabrerizo Diago, Jesús. **“Evaluación educativa de aprendizajes y competencias”** PEARSON EDUCACION, S.A. Primera edición, España, 2010, pp. 465.

CEDEFOP, **“La transmisión de competencias en formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”**, [electrónica] revista europea, <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131116.pdf> [18. 03. 2015]

Díaz Flores, Martha. **"Reseña de "cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado" de cano elena"**. [Electrónico] Tiempo de Educar 22 (2010): <www.redalyc.org/pdf/311/31121072008.pdf > [26.03.2015.] pp. 313

Diccionario de la lengua española, [electrónico] 22.^a edición, <<http://lema.rae.es/drae/?val=estrategia>> [30. 03. 2015.]

D. Lomeli, et al; M. Noriega. **“Estrategias referidas al aprendizaje la instrucción y la evaluación”** PEARSON Editorial, México, 2009, pp. 127.

Flora, patricia. ; Vásquez, Jesús. **“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS Diseños eficientes de intervención pedagógica”** Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C. Primera Edición, México, 2011, pp. 121.

Frade Rubio, Laura. **“Planeación por competencias”** inteligencia educativa, Primera Edición, México, 2008, pp. 80.

García-Valcárcel Muñoz- Repiso, A. **“Didáctica Universitaria”**. Edición integrada. Editorial La Muralla. Madrid, España 200. 291 páginas.

ICE de la Universidad de Zaragoza. **“Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios”**. España, 2008. [Electrónico] 97 Páginas.

Knight, Peter T. **“El profesorado de educación superior: formación para la excelencia”**. 2da. Edición. Narcea Ediciones. Madrid, España 2006. 286 páginas.

Muñoz Vargas, Carlos Arturo. Et al; Vanegas Beltrán, Luís Alejandro. **“Lineamientos Curriculares De La Formación Por Ciclos Y Competencias”** [Digital] Colombia 2010. 150 Páginas.

Molina Bogante, Zaida. **“Planeamiento Didáctico: Fundamentos, principios estratégicos y procedimientos para su desarrollo”**, Editorial Universidad Estatal a Distancia (UANED), Primera Edición, Costa Rica, 1997, pp. 285.

Monereo, Carles. Et al; Pérez Cabani, María Luisa. **“Estrategias de enseñanza y aprendizaje”**. Editorial GRAÓ. Primera edición, España, 1994, pp. 185.

Nisbet, John; Schucksmith, Janet. **“Estrategias de aprendizaje”** Santillana aula XXI, Primera Edición, México, 1992, pp. 173.

Perrenoud, Philippe. **“Diez nuevas competencias profesionales para enseñar.”** [Electrónico] <<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>> [26. 03. 2015.]

Rué, Joan. **“El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior”**, Narcea Ediciones, Madrid, España 2009. 272 páginas.

Ronda Pupo, Guillermo A. **“El concepto estrategia”** [Electronico] Gestipolis. <<http://www.gestipolis.com/canales/gerencial/articulos/34/estrategia.htm>> [30. 03. 2015.]

S.A. **“Modernización de la Educación Superior.”** [Electrónico] <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0030_es.htm. 10/04/2015> [12. 04. 2015]

Sandoval, Franklin. Et al; Montaña, Nora. **“Evolución del Concepto de Competencia Laboral”** [electrónico]

<www.ucv.ve/fileadmin/user.../vrac/.../sandoval_Franklin_y_otros.pdf>

[18. 03. 2015] pp.5.

Sanz de Acedo, María Luisa. **“competencias cognitivas en educación superior”** NARCEA, S.A. Primera Edición, España, 2010, pp. 159.

Tobón, S. et al; García, J. **“Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias”** Pearson Educación de México, S. A. de C. V. Primera Edición, México, 2010, pp. 196.

Tobon, Sergio. **“Formación Basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica”** Ecoe Ediciones, Segunda Edición, Colombia, 2005, pp. 266.

Tejada Díaz, Rafael. ; Sánchez del Toro. **“La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios”** Editorial Mar Abierto, Primera Edición, Ecuador, 2012, pp. 171.

Tenutto, Marta. et al; Algaraña, Sonia. **“Planificar Enseñar aprender y evaluar por competencias”** Digital y Papel, Primera Edición, Argentina, 2009, pp. 101

Vela Grande, Luis Sagi. **“Gestión por competencias”** ESIC EDITORIAL, Primera edición, España, 2004, pp. 194.

Villa Sánchez, Aurelio. Villa Leicea, Olga. **“El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”** [electrónico] RACO, Educar 40, 2007,

<<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/119469/157678>> [28. 03. 2015.]

Villa, Aurelino. ; Poblete, Manuel. **“Aprendizaje Basado en Competencias”** Editorial Mensajero S.A. Unipersonal, Primera Edición, 2007, pp. 333.

wikipedia.org, [electrónico] <<http://es.wikipedia.org/wiki/Estrategia>> [31. 03. 2015.]

Zabalza, Miguel Ángel. **“Competencias docentes del profesorado universitario”** Narcea Ediciones. Madrid, España 2003. 253 Páginas.

Zabala, Antoni. Arnau, Laia. **“11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias”** Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Segunda Edición, España, 2008, pp. 223.

ANEXOS



Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Ciencias psicológicas

Centro de Investigaciones en Psicología –CIEPs- “Mayra Gutiérrez”;

Proyecto de Investigación

“Modelo metodológico de planificación didáctica por competencias en profesorado de enseñanza media en psicología”

I pate. Instrucciones:

A continuación se le presenta una lista de ítems que representan ciertas variables de metodología vinculada a la planificación didáctica por competencias, marque con una “X” de acuerdo con la posibilidad real según los siguientes criterios:

1 = No Aprendido 2 = En Proceso de Aprendizaje 3= Ni en proceso de aprendizaje, ni aprendido 4 = Aprendido Parcialmente 5 = Aprendido Totalmente

	ITEM	Frecuencia				
<i>Principios generales de planificación didáctica por competencias</i>		1	2	3	4	5
1.	Sabe planificar unidades didácticas					
2.	Conoce los principios básicos de toda planificación					
3.	Conoce los mecanismos de articulación del plan o elementos del plan didáctico					
4.	Elabora competencias didácticas					
5.	Domina el proceso de planificar por competencias					
6.	Planifica con base en Ideas claras del propósito fin o meta a alcanzar					
7.	Formula sus competencias secuencial y progresivamente					
8.	Integra a su planificación conocimientos académicos o formativos y científicos					
9.	Selecciona, secuencia y estructura didácticamente los contenidos en su planificación					
10.	Posee una base conceptual y de justificación para la toma de decisiones en cuanto a las actividades a realizar en la planificación					
11.	Conceptualiza en su planificación prácticas específicas en las que se desarrolle competencias					
12.	Confronta y contrasta sus actividades con las competencias que pretende desarrollar					
13.	Incluye en su planificación tácticas que permiten la construcción e interiorización de esquemas conceptuales que sean significativos para sus alumnos					
14.	Considera en su planificación la disposición y equipamiento de las clases y laboratorios así como los demás ambientes de enseñanza condicionan su planificación					
15.	Ejercita la elaboración de competencias basadas en tareas instructivas					
16.	Las competencias de sus planificaciones incluyen desempeños específicos que los estudiantes deben realizar					
17.	Desarrolla sus competencias de modo que se relacionen con otras disciplinas y ciencias					
18.	Práctica la integración de los saberes esenciales (saber ser, hacer, conocer) en la redacción de competencias					
19.	Identifica el sentido y aplicabilidad de lo que enseña					
20.	Sabe redactar planes didácticos por competencias					

II pate. Instrucciones:

A continuación encontrara un cuestionario sobre conocimientos generales del enfoque pedagógico de la planificación por competencias, responda las preguntas y marque con una “X” el nivel de importancia para su formación en la escala de valoración según los criterios propuestos.

1. ¿Cuál es el enfoque pedagógico de los catedráticos de PEMPs?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan los catedráticos de PEMPs?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

3. ¿Qué es el modelo de planificación por competencias?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

4. ¿Cuáles son las estrategias del modelo de planificación por competencias?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

5. ¿Cuáles enfoque por competencias conoce?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

6. ¿Cómo se diferencian los enfoques por competencias que conoce?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

7. ¿Cuál enfoque por competencias utiliza?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

8. ¿Cuáles son las ventajas del modelo de planificación que utiliza?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

9. ¿Cuáles son las limitaciones del modelo de planificación por competencias que utiliza?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------

10. ¿Qué problemas o situaciones por resolver respecto a la planificación didáctica por competencias y el planeamiento didáctico, considera de importancia para ser tratados por los docentes de PEMPs?

Sin importancia (1)	Poco importante (2)	Indiferente (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
---------------------	---------------------	-----------------	----------------	--------------------



Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Ciencias psicológicas

Centro de Investigaciones en Psicología –CIEPs- “Mayra Gutiérrez”;

Proyecto de Investigación

“Modelo metodológico de planificación didáctica por competencias en profesorado de enseñanza media en psicología”

Instrucciones:

A continuación se le presenta un cuestionario que representa ciertas variables de metodología vinculada a la planificación didáctica por competencias, responda las preguntas de acuerdo a su criterio y experiencia.

1. ¿Qué forma de planificación ejecutan los PEMP en formación?

2. ¿Cómo aprenden los PEMP en formación a integrar los procesos y procedimientos de planificación didáctica para la ejecución de intervenciones educativas?

3. ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de modelamiento de la ejecución del plan didáctico?

4. ¿Cuáles son las condiciones que debe reunir un plan didáctico para ser considerado como bueno y de calidad?

5. ¿Cuáles son las condiciones que considera esenciales para que la ejecución didáctica de un plan se considere optima?

6. ¿Cómo se alimenta y retroalimenta el estudiante de PEMP's sobre la marcha y puesta en práctica de su propia planificación?

7. ¿Cuáles son los errores frecuentemente calificados en las planificaciones que realizan los PEMP's en formación?

8. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas frecuentemente utilizadas por los PEMP's en formación?



Universidad de San Carlos de Guatemala
 Escuela de Ciencias psicológicas
 Centro de Investigaciones en Psicología –CIEPs- “Mayra Gutiérrez”;
 Proyecto de Investigación
 “Modelo metodológico de planificación didáctica por competencias en profesorado de enseñanza media en psicología”

RÚBRICA PARA EVALUAR PLAN DE LECCIÓN, TEMA O CLASE DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Instrucciones: A continuación se le presenta una serie de criterios de evaluación, marque con una “X” el criterio de su elección de acuerdo con la frecuencia propuesta.

No	Criterios, rango o escala	Satisfactorio	Parcialmente satisfactorio	No satisfactorio
1.	Parte informativa Tiene: a) Nombre del centro educativo b) Nombre del área y subárea c) Nombre del docente d) Año o ciclo lectivo e) Fecha de inicio y finalización f) Grado y sección g) Tema h) Duración en períodos i) Tiempo		Tiene cinco (05) o seis (06) elementos	Tiene menos de cinco (05) elementos
2.	Competencias Contiene todos sus elementos (verbo, contenido y condición, situación o contexto) Integra los saberes esenciales: ser, saber y hacer. El verbo tiene correspondencia con las dimensiones o saberes (ser, saber y hacer)		Tiene dos (02) de tres (03) elementos	No llena los requerimientos
3.	Indicadores de logro El indicador de logro hace referencia a productos, evidencias o desempeños específicos de los verbos propuestos en la competencia. Evidencia una aproximación conceptual con el campo semántico de la competencia propuesta		Tiene tres (03) de cinco (05) elementos	tiene uno (01) o dos (02) elementos

		Denota las actuaciones que deben observarse en los estudiantes Tiene acción, contenido y condición Orienta el proceso de evaluación		
4.	Contenidos	Los diversos contenidos conforman un sistema de interconexiones contextuales con las competencias y los indicadores de logro. Al leer el contenido es susceptible de ser tratado por el procedimiento descrito en el indicador de logro. Los contenidos integran los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal	Tiene dos (02) de (03) elementos	Tiene uno (01) o ninguno de tres (03) elementos
5.	Recursos	Redacta los recursos que va a utilizar para impartir la clase Clasifica los recursos. (humanos, didácticos y tecnológicos) (visuales, auditivos, audiovisuales) (didácticos y metodológicos)	Al leer el plan denota que no incluye todos los recursos necesarios para impartir la clase	No incluye los recursos necesarios para impartir la clase
6.	Procedimientos	Utiliza palabras que aludes a: conocimientos, procesos, practicas, y actitudes en la descripción de sus procedimientos Las estrategias guardan relación con el contenido y su método de enseñanza Las estrategias cumplen con un requerimiento condicional lógico y sistémico. Incluye actividades que evidencien el uso de estrategias de enseñanza – aprendizaje. Las actividades movilizan los saberes ser, saber y hacer. En las actividades se especifica las estrategias que se usaran para desarrollar competencias y producir el indicador de logro. Secuencia sus intervenciones didácticas en inicio, desarrollo y cierre.	Tiene dos (02) de (03) elementos	Tiene uno (01) o ninguno de tres (03) elementos
7.	Actividades		Tiene tres (03) o cuatro (04) elementos	Tiene uno (01) o dos (02) elementos

		Las secuencias didácticas articulan las tareas docentes que propician/provocan la actividad de los alumnos para el desarrollo de las competencias y producción de los indicadores de logro Considera el manejo del tiempo y el espacio en sus actividades			
8.	Evaluación	Existe relación entre competencia, indicador de logro, contenido y procedimientos que evidencian en el desempeño del estudiante Esta presente la forma o el tipo de actividad que va emplear para evaluar la clase Los insumos de evaluación reflejan el desempeño esperado del estudiante	Tiene dos (02) de (03) elementos	Tiene uno (01) o ninguno de tres (03) elementos	
9.	Consigna de tareas	Las tareas asignadas ponen en actividad a los alumnos Las tareas integran contenidos en su ejecución Las tareas tienen correspondencia con la competencia e indicadores de logro Las tareas se relacionan con el tema o temas impartidos en clase	La tarea no es significativa, en relación al tema o actividades que se le pueden asignar	No consigno o tomo en cuenta las tareas que pueden efectuar sus alumnos en relación al tema.	
10.	Eje transversal y tema del eje	Está presente el eje transversal y el tema del eje Es susceptible de ser abordado en el desarrollo del plan	Tiene uno (01) de (02) elementos	No está presente ningún elemento	

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Ciencias psicológicas
Centro de Investigaciones en Psicología –CIEPs- “Mayra Gutiérrez”;
Proyecto de Investigación



TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: MODELO METODOLÓGICO DE
PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS EN PROFESORADO DE
ENSEÑANZA MEDIA EN PSICOLOGÍA (PEMPs)

Investigadores:

Amílcar del Cid ; Glenda Barrera.

Números de teléfonos asociados a la Investigación:

5514-6890, 5123-2421.

Lugar:

Escuela de Ciencias psicológicas; Universidad de San Carlos de Guatemala.

Estas hojas de Consentimiento Informado pueden contener palabras que usted no entienda. Por favor pregunte a cualquiera de los investigadores, para que le expliquen cualquier palabra o propósito de la investigación que usted no entienda claramente.

Introducción:

Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes de que usted decida participar en el estudio por favor lea este consentimiento cuidadosamente. Haga todas las preguntas que usted tenga, para asegurarse de que entienda los procedimientos el estudio, incluyendo los riesgos y los beneficios.

Propósito del estudio:

Este proyecto pretende identificar los principios generales de planificación didáctica por competencias y selección de estrategias metodológicas, al igual que identificar cuáles son los obstáculos que se presentan durante este proceso. Con el fin de brindar una herramienta de apoyo y las orientaciones metodológicas que permitan mejorar la elaboración de planes en la planificación didáctica por competencias.

Participantes del estudio:

El estudio es completamente voluntario. Usted puede participar o abandonar el estudio en cualquier momento sin ser responsabilizado.

Para este proyecto se tomara en cuenta los estudiantes de profesorado de enseñanza media en psicología en formación del cuarto y sexto semestre.

La población de estudiantes se definirá de acuerdo a la práctica supervisada que estos realicen, según el semestre en curso.

CONSENTIMIENTO INFORMADO/ Modelo Metodológico De Planificación Didáctica Por

Competencias En Profesorado De Enseñanza Media En Psicología (PEMPs) / CIEPs. / 2015.

Se espera también que participen los licenciados catedráticos y los jefes de departamento involucrados en el proceso educativo.

Procedimientos:

Para la recolección de información relacionada con esta investigación se solicitará a los voluntarios estudiantes del curso de práctica supervisada; a que participen respondiendo una lista de cotejo acerca del proceso de elaboración de planificaciones didácticas por competencias, sus conocimientos adquiridos y dificultades sobre la selección de estrategias metodológicas para el proceso de las mismas.

Riesgos e incomodidades:

En este estudio los participantes podrían sentir algún nivel de ansiedad o presión respecto a su experiencia con la elaboración de planificaciones didácticas, al mismo tiempo que puedan sentir que se vulnera su privacidad, puesto que las preguntas apuntan a sus conocimientos en materia de planificación y su toma de decisiones. Sin embargo en ningún momento se juzgarán sus estrategias, o creación de competencias o mecanismos de articulación utilizados por el estudiante al final del proceso.

Beneficios:

Debe quedar claro que usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en este estudio. Su participación es una contribución para el desarrollo de la ciencia y el conocimiento de la planificación didáctica por competencias y para el diseño de las orientaciones metodológicas adecuadas a los mecanismos de articulación de la planificación educativa.

Privacidad y confidencialidad:

La información personal que usted dará a los investigadores en el curso de este estudio permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a usted bajo ninguna circunstancia. A las encuestas y entrevistas se les asignará un código de tal forma que el personal técnico diferente a los psicólogos investigadores, no conocerá su identidad. El equipo general de la investigación y el personal de apoyo solo tendrá acceso a los códigos, pero no a su identidad.

Los resultados de esta investigación serán publicados en una tesis con fines de graduación, y presentada en reuniones científicas, pero la identidad suya no será divulgada.

Derecho a retirarse del estudio de investigación:

Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento. Sin embargo, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio a menos que usted solicite expresamente que su identificación y su información sea borrada de nuestra base de datos. Al retirar su participación usted deberá informar a los psicólogos investigadores si desea que sus respuestas sean eliminadas, los resultados de la evaluación serán incinerados.

CONSENTIMIENTO INFORMADO/ Modelo Metodológico De Planificación Didáctica Por

Competencias En Profesorado De Enseñanza Media En Psicología (PEMPs) / CIEPs. / 2015.

No firme este consentimiento a menos que usted haya tenido la oportunidad de hacer preguntas y recibir contestaciones satisfactorias para todas sus preguntas.

Fecha: _____

Nombre del participante
CF.

Firma del participante
CC.

Firma del investigador principal
CC.

Estudios futuros:

Nuestros planes de investigación aparecen resumidos en el formato de consentimiento. Los resultados de nuestra investigación serán gravados con un código numérico y no serán colocados en su protocolo de investigación. Los resultados serán publicados en una tesis con fines de graduación, y presentada en reuniones científicas, garantizando que la identidad de los participantes no aparecerá en estas publicaciones.

Es posible que en el futuro los resultados de su evaluación sean utilizadas para otras investigaciones cuyos objetivos y propósitos no aparecen especificados en el formato de consentimiento que usted firmará. Si esto llega a suceder, toda su información será entregada de manera codificada para garantizar que no se revelará su nombre. De igual manera, si otros grupos de investigación solicitan información se enviará solo con el código. Es decir, su identificación no saldrá fuera de la base de datos codificada con nuestro grupo de investigación.