

1. TEMA

EL TRABAJO DOCENTE METODOLÓGICO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS EN LA ESCUELA LUZ DEL MUNDO, DEL CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA DE LOS RÍOS

2. ANTECEDENTES

La reforma curricular en el país, no es reciente. En efecto, el Ministerio de Educación, desde hace tiempo atrás ha emprendido el desarrollo de destrezas en la educación básica y bachillerato y en la actualidad, se propone la formación por competencias, como una respuesta que necesariamente debe llevar adelante la educación ecuatoriana, si pretende responder a las demandas que impone la sociedad actual.

Lo expuesto, ha sido en mínima escala inquietud para la generación de investigaciones a nivel de la Facultad. De un total de 662 referencias sobre informes de investigación a nivel de pre-grado, tan solo una, versa sobre el mejoramiento de las prácticas pedagógicas a través del desarrollo de la autoestima como “competencia”¹

Además se han consultado páginas Web, en las cuales se han destacado aspectos muy relevantes al tema de las competencias y que son aplicables al nivel de Educación Básica.

¹ CIE-FCE. Base de datos de informes de investigaciones a nivel de pre-grado: La autoestima profesional como competencia mediadora para la innovación de las prácticas pedagógicas en los docentes del Colegio Técnico Semi-presencial Intercultural Bilingüe “Rumiloma” durante el periodo lectivo 2007 – 2008 en la Provincia Bolívar, Cantón Guaranda 2008, no. 662

3. PROBLEMA

La preparación de los docentes en el desarrollo de competencias, es una de las iniciativas que comúnmente se viene desplegando a nivel de la administración central. Esto no es aislado, si tomamos en cuenta que la capacitación y el perfeccionamiento docente, casi siempre ha sido una de las estrategias principales, para incorporar al magisterio en las reformas curriculares que han llevado adelante el Ministerio de Educación.

A pesar de estos ingentes esfuerzos, todavía no se logra consolidar una reforma curricular en los distintos niveles educativos que están regentados por este Ministerio. Un ejemplo de ello es la Escuela Particular Cristiana Luz del Mundo, donde a pesar de la preparación recibida por los docentes en materia de competencias, su concreción todavía sigue siendo una aspiración.

Al respecto son inquietudes que merecen un estudio investigativo: ¿cuál es la estrategia más efectiva para incorporar a los docentes como agentes activos en el desarrollo de competencias a nivel de la currícula escolar? ¿Qué acciones se precisan desarrollar para alcanzar este propósito? ¿Cómo evaluar su efectividad?

4. JUSTIFICACIÓN

La educación para el desarrollo de competencias, ya es una realidad, no solamente en los países industrializados, sino en México, la educación en línea. Una persona puede estudiar toda su vida en la computadora, desde preescolar hasta el doctorado. Imagínese qué impresionante a mí me impacta esto y será porque soy del siglo pasado, no había tanta tecnología cuando yo estudié, es más cuando estaba yo en la primaria empezaba la televisión. Nuestros alumnos se han pasado la tercera parte de su vida frente a pantalla: televisión, videojuegos, computadoras; entonces en este contexto vamos a tratar hoy de trabajar, algunos elementos importantes como son, por ejemplo: las habilidades didácticas para la educación por competencias, ¿qué necesito saber? Y ¿qué necesito saber hacer para enfrentarme a una situación innovadora en la educación?.

Hay tres tipos de competencias: la competencia académica, la competencia laboral y la competencia profesional. Las competencias académicas son responsabilidad de las instituciones educativas; las competencias es el aprendizaje con independencia del lugar en donde fue adquirido, muchos mexicanos ni siquiera tuvieron la oportunidad determinar la primaria y a una edad temprana se incorporaron al mundo del trabajo o, como en mis tiempos, cuando uno era un inquieto, un travieso y todo, el sistema lo expulsaba, porque decían que era un niño grosero, malcriado, inquieto y entonces llegaba la mamá con el maestro carpintero o el del taller mecánico y les decía "aquí le dejó a mi hijo para que haga de él un hombre" y lo quitaban del sistema educativo.

Es por eso que mediante este proyecto se pretenderá plantear alternativa donde se potencien las competencias en el aula así como la aplicabilidad de actividades extracurriculares que permitirán enfocar los resultados esperados.

Para dicho efecto, se pretenderá realizar un análisis a la realidad de la institución, a fin de identificar la situación pedagógica y el potencial que poseen los estudiantes para así darle efectividad al proceso de investigación.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

- Fortalecer el trabajo metodológico como estrategia para el perfeccionamiento docente en el desarrollo de competencias.

5.2. Objetivos Específicos

- Realizar un diagnóstico sobre el trabajo metodológico docentes que realizan los maestros de nuestra unidad de investigación.
- Diseñar una línea de acción (trabajo metodológico) que favorezca el trabajo docente en las competencias
- Validar la propuesta a través del método de expertos

6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

6.1. Diseño o tipo de estudio

El tipo de investigación que se aplicó en el proceso de investigación fue de campo y bibliográfica, para así determinar la incidencia que tienen la variable sobre la población estudiada

6.2. Universo y Muestra

Está Constituido por los 20 docentes de la Escuela Luz del Mundo, de la ciudad de Ventanas, provincia de Los Ríos

6.3. Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos se dio mediante la observación del proceso metodológico aplicado por los docentes en sus jornadas académicas

6.4. Plan de procesamiento y análisis

El procesamiento de la información se hizo mediante el análisis de las variables de estudio, luego de la observación a los docentes para así poder llegar al establecimiento de conclusiones y recomendaciones.

6.5. Métodos

Los métodos que se emplearon fueron: Inductivo, Deductivo permitiendo la interrelación de las variables de estudios, que son objeto de investigación científica.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I.

LOS FUNDAMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS²

El capítulo analiza el concepto de competencia, según diferentes autores; también se analiza el origen de la formación por competencias y se establecen los principios de la formación por competencias. Se dan las definiciones de competencia, competencia laboral y formación por competencias y se hace una valoración de los puntos de vista del concepto competencia laboral. Se enfatiza en el diseño curricular por áreas como vía para la formación por competencias.

Para elaborar los fundamentos teóricos del diseño curricular por competencias se han tenido en cuenta los siguientes aportes que han funcionado como antecedentes de la investigación:

Los trabajos de Leonard y Utz (1979) sobre la propuesta de un currículo basado en el desarrollo de competencias de corte conductista, pero que aporta la base inicial de la necesidad de una educación diferenciada y flexible.

Daigle (1998) realiza una propuesta de diseño curricular para la especialidad de tecnología de la transformación de los alimentos con tendencia constructivista, válido para el contexto quebequense, del cual se aprovecha la forma de enunciar y describir las competencias.

Lessard y colaboradores (1998) realizan un trabajo sobre la formación por competencias del técnico superior universitario en procesos de producción de la

² www.monografias.com/fundamentos%diseno%curricular%competencias.html

Universidad de Aguascalientes, México. De ellos se asumió la forma de enunciar la competencia de manera simplificada y permitió al investigador aclarar sus concepciones de competencia y sirvió como apoyo al punto de vista curricular.

Mertens (1997) y Cuesta (2001) realizan investigaciones que aportan a esta tesis la concepción empresarial del concepto competencia, además brindan una visión diferente desde los enfoques estructural y dinámico lo que permitió arribar al aporte de esta tesis en cuanto a los puntos de vista del concepto competencia laboral.

Irigoin y Vargas (2002) realizan un trabajo sobre las competencias en el sector de la salud que permitió asumir las concepciones modulares y las relaciona con especialidades vinculadas a dicha investigación.

Parra (2002) ofrece un modelo para el desarrollo de la competencia didáctica para profesores en el contexto cubano, que le permitió al autor adquirir una noción más profunda del concepto competencia. Se asumieron los criterios referidos a la vinculación capacidad – desempeño – calidad, además de apoyar el punto de vista psicológico de la competencia. También apoyó al investigador en el acercamiento a lo motivacional dentro del concepto que se asumió.

Forgas Brioso (2003) realiza una investigación en el diseño curricular por competencias profesionales para el técnico en Mecánica en el contexto cubano, le permitió al autor de esta tesis profundizar en el punto de vista de la competencia en el aspecto curricular y en la concepción humanista asumida por el autor para contribuir a la cultura general e integral y que se desarrollen aspectos de la comunicación.

Hernández, Y. (2004) realiza su trabajo en especialidades de humanidades, que basado en el cognitivismo, ofrece otro punto de vista psicológico del concepto competencia, vinculada con la inteligencia y la formación en humanidades.

González Maura (2004) realiza en su trabajo una valoración de los conceptos competencia y profesional competente para la enseñanza escolar y le permitió al

investigador profundizar en el punto de vista psicológico y personológico de la definición de competencia, además de proporcionar las bases psicológicas desde una perspectiva histórico-cultural de la formación.

Cong (2004) realiza un trabajo sobre el perfil de competencias en la Facultad de Economía de Ciego de Avila, y brinda al investigador el apoyo en la comprensión de la matriz de competencias.

Otros trabajos que apoyan los antecedentes de esta tesis son los suministrados por autores cubanos como: Roca (2001) realiza aportes significativos al desarrollo metodológico de esta tesis en lo referido a la fundamentación; Popa (2001) aborda la formación de técnicos por competencias profesionales como una alternativa viable en el contexto cubano; Fernández González y otros (2002) realizan un análisis de la competencia desde el punto de vista psicológico; Castellanos (2003) realiza un completo análisis sobre la competencia investigativa y la estructura de la competencia; Malagón (2004) realiza su trabajo sobre el diseño para electrónica en Pinar del Río; Mayarí (2004) aborda en su modelo didáctico las concepciones de algunos autores para la formación por competencias para el agrónomo; Corral (2004) hace una valoración del currículo por competencias y valora cinco elementos que hay que tener presente en la definición de competencias y D'Angelo (2005) realiza un trabajo sobre la formación por competencias desde la psicología histórico - cultural.

El proyecto chileno de la Escuela de Diseño del Instituto Profesional DuocUC (FONDEF) de la Pontificia Universidad Católica de Chile FONDEF³, 2003, Educación del diseño basado en competencias: un aporte a la competitividad, describe la formación por competencias para el diseñador industrial de nivel universitario y arrojó un resultado positivo. Todos los análisis contribuyen a la concepción holística de la competencia laboral y su punto de vista curricular.

Además sirvieron de base a la investigación en su concepción más general las ideas marxistas y martianas sobre la formación del hombre, el modelo de la

³ Pontificia Universidad Católica de Chile FONDEF

escuela politécnica cubana (1995, 2004), el modelo teórico básico de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional (2004); los aportes de la psicología materialista – dialéctica; y los vínculos de la escuela politécnica con el sector productivo.

1.1 Acerca de los conceptos competencia y competencia⁴

En los inicios del tercer milenio, el mundo acumula un enorme caudal de conocimientos y tecnologías, que conjuntamente con los que están por descubrir, hacen imposible que el hombre pueda apropiarse de todos ellos, por lo que se necesita una educación que se base en los pilares básicos: “aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.” (Delors, 1996; Power, 1997)

Estos pilares están en correspondencia con las raíces pedagógicas cubanas, pues el Héroe Nacional de Cuba, José Martí expresó: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida." (Martí, 1976: 67) Este precepto martiano ha estado vigente en la educación cubana desde los primeros días de enero de 1959.

Hoy es una necesidad la formación de un técnico competente, preparado para la vida y para el trabajo. En el contexto cubano, se asume como técnico competente, aquella persona que reúna los siguientes indicadores: (Jiménez, 2003:6)

- Poseer cultura política.
- Tener cultura económica.
- Dominar las ciencias básicas y la lengua materna.

⁴ Lozada y Moreno "Competencia Básica Aplicada en el Aula" Editora Antropos, LTDA. Bogotá, Colombia. 2002.

- Poseer dominio de las habilidades y capacidades rectoras.
- Poseer cultura informática.

Al analizar estos indicadores, se considera que no reflejan completamente la realidad de Cuba y que deben incluirse los siguientes:

- Solucionar los problemas profesionales y de la vida que enfrente.
- Poseer una ética ambiental y humana en su comportamiento.
- Identificarse con la ideología de la Revolución.

Si se analizan estos indicadores no entran en contradicción con el criterio de Abreu (2004: 95) sobre un obrero competente, en el que refiriéndose al perfil amplio que asume el técnico expresa que: “.....será aquel obrero polivalente, flexible, multifuncional, culturalmente integral, con una amplia formación científico-técnico y humanista, responsable, creativo, protector de su entorno, crítico y autocrítico, sensible ante los problemas de los demás y comprometido con su patria y su Revolución, lo que le permitirá desplazarse horizontal y verticalmente dentro de una amplia gama de ocupaciones e integrarse plenamente a la sociedad, portador de cultura general político - ideológica, económica - productiva y tecnológica.”

Estas ideas sobre la formación tienen sus antecedentes en las ricas tradiciones pedagógicas de la escuela cubana representadas por personalidades tan importantes como Félix Varela y Morales (1787-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Alvaro Reinoso y Valdés (1829-1888), José Martí y Pérez (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), Fernando Aguado y Rico (1859-1941), Dulce María Escalona Almeida (1901-1976) y otros, y por hechos tan significativos como la fundación de las escuelas de amigos y amigas (s-XVII, XVIII), la creación de la universidad popular “José Martí” (1923), la nacionalización de la enseñanza (1961), la campaña de alfabetización (1961), la creación de las escuelas en el campo (1970), la constitución del destacamento pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” (1972), entre otros que han enriquecido la pedagogía cubana actual y han aportado experiencias muy valiosas

en la formación de las nuevas generaciones, lo que permite también asimilar experiencias de otros países, ajustándolos al contexto cubano.

Hoy se preconizan principios de profesionalización y fundamentalización de los contenidos, papel activo del alumno ante el aprendizaje, interdisciplinariedad, el profesor como facilitador del proceso de educación técnica y profesional dentro de su función de dirección, principio de integración escuela-empresa, el principio estudio-trabajo, pilar fundamental de la educación cubana, como eslabones esenciales necesarios en la formación.

Estos importantes eslabones tienen su materialización en la formación por competencias, concepción práctica que cada día cobra más fuerza y se acentúa aún más ante el avance vertiginoso de la revolución científico-técnica y la informatización de la sociedad.

Para entender la formación por competencias como proceso, primero es necesario esclarecer los términos competencia y competencia laboral.

En la literatura se habla de competencias, competencias y competencias profesionales, en muchas ocasiones indistintamente. El criterio del investigador en este sentido, es que el concepto competencia laboral engloba al concepto de competencia profesional, porque lo laboral implica todo lo relacionado con el mundo del trabajo, ya sea profesión u oficio. En determinados momentos de este trabajo pueden encontrarse ambos términos, para respetar la fuente donde se ha extraído la definición, por lo demás se utiliza el término competencia laboral.

1.1.1 Definición de competencia

El concepto competencia aparece en los años 70, especialmente a partir de los trabajos de McClelland en la Universidad de Harvard. (Bolívar C, 2002:1)

Como consecuencia de los trabajos de Bloom (Vossio, 2002:55) surgió, en la misma década, un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias”, que se fundaba en cinco principios:

- Todo aprendizaje es individual.

- El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr.
- El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
- El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
- Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

Estos cinco principios pueden estar presentes en cualquier sistema de formación y enriquecerían los resultados del proceso de aprendizaje.

Existen múltiples definiciones de competencia que pueden ser analizadas a partir de agruparlas siguiendo diferentes criterios. Unos la consideran una capacidad, por ejemplo:

“Competencia: Capacidad objetiva de un individuo para resolver problemas, cumplir actos definidos y circunscriptos. El hecho de disponer conocimientos y aptitudes o de emplearlos con un propósito para expresar una capacidad que manifiesta un dominio exitoso sobre determinadas tareas o situaciones problemáticas.” (Fröhlich, en Cocca, 2003:2)

“Las competencias aluden a las capacidades adquiridas (conocimientos, actitudes, aptitudes, perspectivas, habilidades) mediante procesos sistemáticos de aprendizajes que posibilitan, en el marco del campo elegido, adecuados abordajes de sus problemáticas específicas, y el manejo idóneo de procedimientos y métodos para operar eficazmente ante los requerimientos que se planteen.” (Lafourcade, en Cocca, 2003:2)

Estas dos definiciones aportan al concepto competencia el hecho de que el resultado es un desempeño eficiente, no obstante al igualarlo a capacidad reduce su definición a características de la personalidad y no toma en cuenta el papel de lo social.

Otros autores consideran la competencia como conjunto de componentes y no ven la relación que existe entre ellos. Por ejemplo:

”Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.” (Provincia de Québec en Vargas, 2004:15)

Como elemento negativo de dicha definición está considerarla un conjunto de componentes, sin analizar la integración de ellos y tiene como elemento positivo incluir el éxito de la actuación del individuo.

Un concepto más completo de competencia sería⁵:

“Una competencia es un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas - problemas y su resolución por una acción eficaz.” (Tremblay, 1994: 16)

El autor al considerar la competencia como un sistema de componentes establece la complejidad de este concepto y a su vez resalta el resultado y el carácter holístico de la misma. Presenta como limitante que no reconoce la importancia de las cualidades de la personalidad, lo motivacional, ni lo metacognitivo, solo se queda en la esfera cognitiva instrumental.

Un referente teórico importante desarrollado por el Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” establece que competencia es “una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de

⁵ Lozada y Moreno "Competencia Básica Aplicada en el Aula" Editora Antropos, LTDA. Bogotá, Colombia. 2002.

desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto.”
(Fernández González y otros, 2003:25)

Esta definición tiene como aspecto importante definir la estructura de la competencia a partir de sus cuatro componentes (cognitivo, metacognitivo, motivacional y cualidades de la personalidad) y reconoce el aspecto externo: el desempeño eficiente a partir de un modelo social, así como su carácter histórico concreto.

A partir del análisis de las definiciones anteriores y otras, que tienen puntos de contacto con estas es que el autor de esta tesis considera asumir que competencia es un sistema de componentes (cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad) que posee un individuo para desenvolverse eficientemente en su vida como ser social en todas las facetas.

Respecto al componente cognitivo se puede decir que la “actividad psíquica cognoscitiva permite al hombre conocer el mundo que le rodea, en toda su integridad y penetrar en su verdadera esencia. Gracias a esto, el hombre puede orientarse e influir de modo directo en la transformación de la realidad y, con esto, transformarse a sí mismo”. (Pérez Martín y otros, 2002: 28)

Además, “las dimensiones fundamentales que constituyen el componente cognitivo de la competencia para la investigación educativa son los procesos y propiedades intelectuales, la base de conocimientos y el sistema de acciones generales y específicas”. (Llivina y otros, 2005: 10)

Los planteamientos anteriores permiten asumir que el componente cognitivo de la competencia está determinado principalmente por el sistema de conocimientos y habilidades a desarrollar en los estudiantes, sin desconocer los procesos que transcurren en el cerebro del hombre: sensaciones, percepciones, pensamientos y otros, así como hábitos y procedimientos.

El componente metacognitivo puede verse siguiendo a Pérez Martín y otros “desde dos enfoques fundamentales: como capacidad del sujeto para valorar objetiva y críticamente su propio proceso de conocimiento (y el de otros), sus

estrategias y posibilidades intelectuales (es, en este sentido, mucho más restringido que la noción de autovaloración o de autoconocimiento), y como desarrollo de un conjunto de acciones y habilidades que permiten controlar el funcionamiento y desempeño cognitivo en la realización de las tareas (ya sea a un nivel consciente o automatizado), para planificar y proyectar la actividad.” (Pérez Martín y otros, 2002: 67)

Labarrere establece que la metacognición es “un tipo peculiar de proceso que tiene lugar en la actividad cognoscitiva. Este tipo de proceso posee como característica principal la de ejercer una función reguladora (de monitoreo y control) de la actividad cognoscitiva que está realizando el sujeto.” (Labarrere, 1996:61)

Flavell plantea que “la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. (...) La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos.” (Flavell en Campanario, 2002:108)

Martín del Buey y otros establecen que “la metacognición se refiere al conocimiento del conocimiento, al pensamiento sobre el pensamiento y se trata de procesos autorregulatorios del funcionamiento de procesos cognitivos (...) Tienen una importancia capital en el aprendizaje. Son los sistemas de alerta y de conciencia que han de acompañar a toda labor intelectual. Su ausencia en los alumnos provoca grandes pérdidas de tiempo en el estudio con pobres resultados. Su presencia se correlaciona con una alta capacidad intelectual, eficacia y eficiencia en el trabajo.” (Martín del Buey y otros, 2005.1)

Todos estos autores no se contradicen cuando se refieren a la metacognición, sino por el contrario se complementan.

Refiriéndose al componente metacognitivo de la competencia investigativa, Llivina y otros (2005: 13) expresan que: “este componente hace referencia a los procesos que garantizan la toma de conciencia (reflexión metacognitiva) y el

control (regulación metacognitiva) del proceso de construcción del conocimiento científico acerca de la realidad educativa por los y las profesionales de la educación.”

Se asume este último criterio a partir de que el componente metacognitivo establece la reflexión metacognitiva como desarrollo de procesos del sujeto acerca de cómo construye su conocimiento y los factores externos e internos que determinan su eficacia y la regulación metacognitiva que implica los procesos de planificación, evaluación, supervisión y corrección de las acciones propias de la actividad laboral y de aprendizaje en los sujetos. Estos procesos unidos a todos los componentes de la competencia, contribuyen a la autorregulación del desempeño del sujeto en el marco de su actuación.

La metacognición organiza y planifica la actividad cognoscitiva, lo que se concreta en determinar los objetivos y las estrategias cognitivas a emplear, planificar el desarrollo de la actuación y controlar la acción realizada.

El componente motivacional puede entenderse a partir de considerar el motivo “como todo aquello que estimula y conduce la actividad del hombre con vista a satisfacer sus necesidades, es decir, todo en lo que ha encontrado su "encarnación" la necesidad.” (Pérez Martín, 2002: 52)

No obstante, otro criterio importante (Llivina y otros, 2005: 14) establece para la competencia investigativa del profesional de la educación que “el componente motivacional de la competencia integra aquellos procesos y contenidos psicológicos que estimulan, sostienen y orientan al desempeño científico – investigativo eficiente (...) en motivaciones predominantemente intrínsecas (...), autovaloración como profesional (...) y expectativas positivas acerca de su desempeño (...)”

A partir de las valoraciones anteriores se asume que el componente motivacional está estructurado fundamentalmente por los motivos que movilizan y orientan la conducta que como configuraciones de la personalidad son complejas, así como por las actitudes, autovaloraciones y expectativas de los sujetos.

De aquí se deriva un concepto importante el de actitud, se ven las actitudes “como disposiciones o predisposiciones a reaccionar ante determinados objetos, situaciones, u otras personas en correspondencia con sus motivos.” (Pérez Martín y otros, 2002: 52)

Al referirse a las cualidades de la personalidad se asume el criterio de Pérez Martín y otros (2002: 54) que plantea: las cualidades o rasgos de la personalidad son las “características relativamente estables de la personalidad que expresan las actitudes del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad.”

1.1.2 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS APLICABLES EN EL AULA⁶.

Las estrategias metodológicas a aplicar en toda aula pueden poseer diferentes orientaciones dependiendo éstas de cual sea el propósito que espera lograr el docente. Sin embargo, sería importante partir del análisis respecto a las concepciones que sobre “estrategias” plantean algunos autores.

En el Manual para Docentes de Educación Primaria (2002:107), se señala que el término “estrategias” tiene diferentes interpretaciones, esto depende del contexto en el que los diferentes autores han opinado.

Considera por tanto diferenciar las estrategias de enseñanza de las estrategias de aprendizaje; en el primer caso, se refiere a los diferentes procedimientos, acciones y ayudas flexibles, posibles de adaptar a contextos y circunstancias, que utilizan los docentes para promover aprendizajes significativos en los niños y niñas. En el segundo caso se señala que es un conjunto de pasos o habilidades que una niña o un niño adquiere y emplea en forma voluntaria e intencional para aprende, recordar o solucionar problemas.

Díaz y Hernández (1999:70) hacen una distinción entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Refieren a Mayer (1984) para definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el

⁶ <http://dipromepg.efemerides.ec/tecnicas.html>

agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. En el segundo caso las definen como procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos aspectos vinculados con ellos.

Según Beltrán y Bueno (1996) las estrategias de aprendizaje no son otra cosa que las operaciones del pensamiento enfrentando a la tarea del aprendizaje. Podemos imaginarlas como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuanto éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas.

A continuación describiremos algunas estrategias o formas de trabajo posibles de llevar en las aulas

1.1.2.1. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO O TRABAJO INDIVIDUAL.

Jean Piaget señala que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía. Esta idea se vincula con el “gobernarse a sí mismo”, llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico teniendo en cuenta muchos puntos de vista tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

El trabajo individual supone que el alumno pueda desempeñarse con total autonomía, es decir, ser capaz de elaborar sus propios aprendizajes en base a hábitos de estudio personal que va adquiriendo. De ahí que sepa organizar y manejar su tiempo, pueda llevar a cabo sus tareas, tenga iniciativa y se sienta seguro de sí mismo. Este trabajo individual promueve el autoaprendizaje.

Es importante proporcionar a los alumnos técnicas y estrategias idóneas que favorezcan su autoaprendizaje. El Manual para Docentes de Educación Primaria 2002, cita algunas recomendaciones a partir de las propuestas de Masip y Rigol (2000), que detallamos a continuación:

Crea situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los niños y las niñas.

Plantea actividades que tengan un desencadenante, como sería construir un objeto, resolver un problema o buscar una alternativa a una cuestión planteada por el grupo.

Realiza con los niños y las niñas la planificación del trabajo.

Pueden preguntarse: ¿qué vamos a hacer? (actividades), ¿cómo lo vamos a hacer? (estrategias), ¿cuándo lo vamos a hacer? (tiempo y secuencia) ¿qué necesitamos? (recursos).

Potencia en los niños y las niñas la capacidad de guiar y controlar sus esfuerzos hacia los propósitos iniciales.

Fomenta en los niños y las niñas la capacidad de revisión de sus propios trabajos, verificando su realización y los resultados, rehaciendo cuantas veces sea necesario.

Fomenta en los niños y las niñas la actitud crítica frente a las informaciones (que contrasten fuentes, interpretaciones y teorías).

1.1.2.2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO O TRABAJO GRUPAL.

El aprendizaje cooperativo resulta ser una modalidad del trabajo en grupo, en la que alumnos y alumnas interactúan de manera activa, viviendo directamente el aprendizaje y aprendiendo unos de otros, al mismo tiempo que lo hacen de su profesor y el entorno.

Díaz y Hernández (1999:57) caracterizan al aprendizaje cooperativo en dos aspectos:

Un elevado grado de igualdad: entendiendo la igualdad como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.

Un grado de mutualidad variable: entendiendo la mutualidad como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas.

Añade además que al realizar actividades académicas cooperativas, los estudiantes establecen metas que son benéficas par sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito.

Esto significa que alcanzar el éxito depende en gran medida de los aportes individuales, asumiendo que cada uno es responsable tanto de sus propios logros como el de los demás. El principio básico que rige el trabajo cooperativo es que todos contribuyan por igual al éxito del grupo, reconociendo al mismo tiempo que habrá quienes lo hagan atendiendo a sus propias posibilidades.

Este tipo de organización desarrolla una serie de habilidades cognitivas y socioafectivas en la que todos trabajan cooperando.

Compartiremos algunas recomendaciones que se han de tener en cuenta cuando se desarrolla el trabajo grupal o aprendizaje cooperativo:

La organización que promueven diferentes autores es la de pequeños grupos, ya que permiten el desarrollo de habilidades y valores sociales. En la mayoría de los casos, el grupo podría tener de dos a seis integrantes, aunque hay recomendaciones de que sean cuatro, puesto que así no se impedirá a los niños y niñas participar, así como desarrollar el trabajo en pares al interior del equipo.

El conocimiento que el profesor tenga sobre sus alumnos facilitará la definición de criterios para la conformación de los grupos: asegurar cierta heterogeneidad respecto al grado (los de 1ro, los de 2do, los de 3ro, etc); sexo (niños y niñas homogéneos o mixtos); edad (los de 6 años, los de 7 años, etc); grupo de edad (los menores, los mayores); a sus aptitudes, habilidades (iniciados, avanzados); actividades a realizar (los que harán experimentos, consultarán la biblioteca, entrevistarán a los pobladores, crearán un cuento, etc); afinidad (los amigos, los vecinos, los parientes); intereses (artistas, inventores, chistosos, deportistas, escritores, etc). Estos criterios también pueden considerar la opinión de los alumnos, principalmente cuando el grupo ha logrado comprender la dimensión del trabajo cooperativo.

La duración de los grupos se puede manejar con flexibilidad, teniendo presente las necesidades de aprendizaje, la diversidad o heterogeneidad necesaria, la forma cómo funcionen y las evaluaciones respecto al logro de las metas.

Es preciso recordar que existe un tiempo mínimo para adaptarse al funcionamiento del grupo, cada aula representa situaciones diferentes.

Contar con un espacio adecuado, es otro aspecto contemplado en la organización. Generalmente los grupos se ubican en mesas de trabajo o juntan mesas o carpetas individuales.

Lo importante es que los integrantes del grupo tengan contacto visual y puedan compartir los materiales de trabajo.

Llevar a cabo las actividades asignadas serán posibles si estas son realizadas por todos los alumnos en igualdad de condiciones, por lo que sería importante distribuir tareas. Cada pequeño grupo constituye una unidad de trabajo que se mantiene en función a las acciones que pretende realizar pero con un propósito común.

Las tareas del grupo son más eficientes siempre y cuando se complementan con funciones interconectadas y rotativas las que son definidas a partir de las necesidades y tareas del grupo.

Regular el trabajo a nivel de los grupos requiere del establecimiento de ciertas reglas o normas, entre las que se puede sugerir por ejemplo que cada uno se responsabiliza de su propio trabajo y de su comportamiento (responsabilidad personal), disposición para ayudar a quien lo pida (valoración personal), pedir ayuda al profesor cuando los miembros del grupo comparten la misma duda (conciencia del funcionamiento como grupo).

1.1.3. TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO POR COMPETENCIAS ⁷

1.1.3.1. EL BINGO.

CARACTERIZACIÓN

Es una técnica grupal amena donde el grupo de clase se divide en pequeños grupos de 6 u 8 alumnos. Cada grupo de trabajo contesta la Hoja Didáctica antes de iniciar el juego.

El maestro establecerá el código del juego de la siguiente manera:

Bingo: Tabla llena.
Bina: 2 números en la misma línea horizontal.
Terna: 3 números de la misma línea horizontal.
Cuaterna: 4 números en la línea horizontal o vertical.

Al hacer el bingo, bina, terna o cuaterna tiene que gritar de acuerdo al caso y el maestro formulará las preguntas correspondientes a uno de los números de la tabla del ganador; la pregunta puede ser contestada por el ganador o por uno de los integrantes del grupo.

OBJETIVOS

Resumir Colectivamente el conocimiento que los participantes tienen sobre un señalado tema, problema o situación.

Analizar o resumir en forma amena un determinado tema.

Reafirmar los conocimientos o asimilación de una UNIDAD.

PROCESO:

- a) Elaborar las Tablas del bingo de acuerdo al número de alumnos.
- b) Seleccionar las preguntas convergentes para la Hoja Didáctica.
- c) Confeccionar un tablero master que contenga todos los números de los participantes.
- d) Preparar un número determinado de fichas con las cuales puedan señalar las tablas y otras numeradas para ser cantadas.

⁷ <http://dipromepg.efemerides.ec/tecnicas.html>

- e) Formar grupos de acuerdo al número de alumnos.
- f) Entregar a cada grupo la Hoja Didáctica para que contesten en forma colectiva.
- g) Asignar el tiempo prudencial para la resolución de la Hoja Didáctica
- h) Repartir las tablas a cada uno de los alumnos.

* Preguntas convergentes son aquellas que requieren de una respuesta exacta y precisa , sin lugar a elucubraciones o razonamientos; en estas preguntas no existen distractores.

RECOMENDACIONES:

El juego es colectivo, por lo tanto, durante el juego los alumnos deben estar agrupador, pero de acuerdo a las circunstancias y para dar variedad en algún momento se debe jugar individualmente.

El profesor que dirige el juego del BINGO debe tener un profundo conocimiento del tema a tratarse.

Las respuestas deben ser precisas y exactas.

Dar oportunidad a todos los alumnos para responder las preguntas.

Preparar el material oportunamente.

Cada vez que empieza el BINGO el profesor anunciará lo que juega, bingo, bina, terna o cuaterna.

Para simplificar la preparación de fichas , la tabla del BINGO de los alumnos puede tener 4 columnas verticales y 3 o 4 filas horizontales. Ejemplo:

1 Columna	2 Columna	3 Columna	4 Columna
1	11	22	31
5	13	25	37
9	17	28	39
10	19	29	40
1-10	11-20	21-30	31-40

1.1.3.2. PALABRA CLAVE

CARACTERIZACIÓN

La técnica PALABRA CLAVE sirve para sintetizar o resumir los aspectos centrales de una idea o un tema.

OBJETIVO

Leer con atención para detectar las palabras claves. Sintetizar clases, lecturas seleccionadas.

PROCESO

- a) Lectura individual del párrafo o los párrafos de los que el maestro se servirá para dar explicación de un determinado contenido.

- b) Terminada la lectura, se insinúa que el alumno subraye la palabra que considere clave, principal, esencial, capital o que sintetiza un determinado párrafo.

- c) Lectura oral de las palabras seleccionadas.

- d) Listar las palabras claves.

- e) Emplear en oraciones o redacciones cortas.

- f) Graficar la palabra clave.

RECOMENDACIONES.

Aplicar esta técnica bajo la dirección del maestro. Para aprovechar la ventaja de esta técnica, planificar , previamente. Se puede utilizar en clases de lectura dirigida.

1.1.3.3. COTEJO

CARACTERIZACIÓN

Esta modalidad de palabra clave se utiliza para confrontar, comparar, igualar palabras con sus significados, para lo cual el maestro preparará de acuerdo a los grupos formados en su grado (4-6) sobres con palabras claves y sobres con su significado.

OBJETIVOS

Lograr la Participación activa del grado.

Conocer el significado para utilizar correctamente las palabras claves de un tema.

PROCESO

Listar las palabras claves.

Escribir las palabras con letra legible en el sobre No. 1 En el sobre No. 2 el significado de las palabras.

Entregar los sobres a los grupos.

Lectura silenciosa e individual de la palabra clave o significado.

A una orden del maestro los alumnos buscan la palabra clave o el significado para su cotejo.

Cotejada la palabra con el significado, dialogarán por algunos minutos para luego manifestar al grupo.

RECOMENDACIONES

Utilizar solo lo necesario, evitando lo superfluo.

El maestro estará atento en el ejercicio para corregir errores oportunamente.

1.1.3.4. EL DEBATE.

CARACTERIZACIÓN

Es una técnica de dinámica de grupo estructurada alrededor de una discusión que tiene lugar un tema específico de tipo controvertido, siguiendo un esquema previsto y dirigido por un moderador.

OBJETIVOS

Obtener datos de dos fuentes distintas.

Completar, aclarar y reforzar conceptos.

Reflexionar críticamente sobre u problema.

PROCESO

Selección del tema o problema del debate.

Determinación de una bibliografía mínima para los respectivos puntos de vista o enfoques.

Recopilación de la información por los debatientes y su grupo de asesores.

Preparación de la información por los debatientes y su grupo de asesores.

Preparación de los debatientes , en la parte normativa y científico-filosófica.

Realización del debate.

El moderador al final del debate elaborará las tesis de cada enfoque, las posibles conclusiones que permitan aclarar las ideas.

Tras la información dada por los expertos, se puede pasar a una discusión en la que interviene todo el grupo. Al finalizar el debate, el profesor haya actuado o no de moderador, le corresponde efectuar una apreciación objetiva de los trabajos, destacando méritos, señalando deficiencias para el perfeccionamiento.

RECOMENDACIONES

Aplicables en niveles superiores.

Abordar temas de actualidad e importancia científica-social.

Dar instrucciones claras sobre la importancia de la preparación científica, el cómo hacerlo y la bibliografía necesaria.

Procurar la alternabilidad de representantes y moderadores.

No dar paso a alusiones personales.

No abordar temas demasiado amplios o intrascendentes.

1.1.3.5. PHILIPS 6.6

CARACTERIZACIÓN

Es una técnica de dinámica de grupo que consiste en dividirse el grupo clase en subgrupo de 6, para que discutan un tema específico durante 6 minutos, con delimitación de un minuto por cada miembro, dirigido por un coordinador

OBJETIVOS

Lograr la participación activa de un gran grupo en torno a un tema o problema específico.

Conocer las opiniones de todos los participantes en un corto periodo de tiempo.

Llegar a una conclusión y toma de decisión conjunta.

Desarrollar el sentido de responsabilidad.

Desarrollar la capacidad de concentración y síntesis.

PROCESO

- a) Selección del tema o problema.
- b) Recolección de información previa a la aplicación de la dinámica.
- c) Organización del grupo clase en sub-grupo de 6.
- d) Nominación de coordinador y secretario en cada grupo.
- e) Discusión al interior de cada grupo.
- f) Exposición de las conclusiones de los grupos y discusión en plenaria .
- g) Elaboración de conclusiones.

RECOMENDACIONES

Alternar EL Rol de coordinador y secretario cada vez que se aplique esta técnica.

No exceder de 1 minuto la participación individual.

Sacar conclusiones con la participación de todos.

Aplicable en grados superiores de primaria.

Apto para el nivel primario, medio y superior.

1.1.3.6. PROCESO DEL TALLER PEDAGÓGICO

Es una técnica de trabajo grupal en el cual el grupo clase se divide en pequeños grupos que oscila de 6 a 8 alumnos como lo óptimo. Cada uno de estos grupos trabaja produciendo conocimiento en base a documentos de apoyo, fichas de actividades y hojas de respuestas.

Las fichas de actividades , contienen objetivos claros que se persiguen con el estudio de los documentos de apoyo; las actividades que deben realizar como respuesta a preguntas que permiten detectar ideas principales, establecer relaciones de variables de aprendizaje para cumplir los objetivos. Finalmente la ficha contiene una escala de autoevaluación de los aprendizajes adquiridos y de la participación en grupo.

OBJETIVOS

Desarrollar destrezas para trabajo en grupo.

Desarrollar la capacidad de análisis crítico.

Fomentar el respeto al criterio de los demás

Encontrar puntos de convergencia, para llegar a un consenso en las ideas.

Fomentar la autonomía en el aprendizaje.

Desarrollar hábitos y destrezas de estudio.

PROCESO

- a) Seleccionar la temática para el tiempo determinado.
- b) Seleccionar o elaborar los documentos de apoyo.
- c) Elaborar las fichas de actividades de respuesta.
- d) Organizar el grupo clase en grupos de 6 a 8 alumnos.
- e) Instruir y entregar el material para el trabajo.
- f) Desarrollar el trabajo en los talleres con el asesoramiento respectivo del profesor.
- g) Elaborar carteles con el producto de cada taller.
- h) Poner en común en el grupo clase (plenaria)
- i) Establecer conclusiones.

RECOMENDACIONES:

Lectura previa de los documentos de apoyo por parte de los alumnos.
Dominio del contenido por parte del maestro.
Participación del maestro, promoviendo , orientando el aprendizaje, resolviendo problemas en cada grupo.
Los grupos deben ser diferentes para cada temática.
No debe repartir el trabajo y ausentarse.
Tampoco improvisar documentos de apoyo y hojas de instrucción.
Es un error sugerir conclusiones.

2. TEORÍA CURRICULAR

2.1. Teoría curricular⁸

Múltiples son los autores que han investigado la temática curricular, entre los que se encuentran R. Tyler, H. Taba, F. Díaz Barriga, S. Sabat, L. Stenhouse, C. Álvarez de Zayas, F. Addine, J. García, A. Castañeda, R. Fraga, G. Ayes, L. Lazo, Jiménez Vielsa, entre muchos otros.

Se asume la concepción de Lazo (2001:4) que establece las dimensiones del currículo en cinco aspectos:

- Teoría: abarca conceptos de currículo, enfoques, fundamentos y modelos.
- Diseño: comprende leyes, principios, tendencias, concepción y metodología.
- Desarrollo: integrado por diagnóstico, preparación de recursos, planificación, organización, ejecución y control.
- Evaluación: referido a la calidad del profesional egresado, al proceso curricular y al proyecto.
- Investigación: Para el diseño y para la evaluación del currículo.

Es necesario definir qué conceptos se asumen de currículo y diseño curricular:

“El currículo es un proceso educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar.” (García y Addine, 2001:3)

“El diseño curricular es el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias sociales en la formación de profesionales, constituyendo un proyecto educativo,

⁸ Rodríguez Cruz, Héctor. "Material de Planificación" Santo Domingo. Noviembre 2003.

que sirve de guía y condiciona el desarrollo del proceso. El diseño curricular se elabora a partir de las bases mediante una teoría curricular, es el puente entre la teoría curricular y la práctica.”⁹

Los problemas del currículo son múltiples y uno de ellos es la integración curricular. Se asumen los criterios de Fogarty (en Lake, 1994:3-4) que establece 10 niveles de integración:

- Fragmentado: Las disciplinas diferentes están separadas, por lo que hay una visión clara y discreta de la misma, no hay conexión para los estudiantes; menos transferencia de aprendizaje.
- Conectado: Dentro de una disciplina hay temas relacionados. Hay conceptos claves conectados, promueven la revisión de conceptos, la reconceptualización y asimilación de ideas dentro de una disciplina. Las disciplinas no se relacionan, el enfoque del contenido se queda dentro de la disciplina.
- Concéntrico: El contenido se concentra dentro del área de la asignatura. Se puede atender varias áreas a la vez, lo que lleva a un contenido enriquecido. Los estudiantes pueden confundirse y perder de vista el concepto principal de la actividad.
- Secuencial: Se enseñan ideas similares en un concepto, aunque las asignaturas están separadas. Se facilita la transferencia de aprendizaje a través de áreas de contenido. Se requiere colaboración y flexibilidad, pues los profesores tienen menos autonomía en la secuencia del currículo.
- Compartido: La planeación de grupo y/o de enseñanza que involucra dos disciplinas se enfoca en contenidos compartidos. Se logran experiencias institucionales compartidas, con dos maestros en un grupo es más fácil colaborar. Se requiere de tiempo, flexibilidad, obligación y compromiso.

⁹ Lazo y Castaño, 2001: 6

- Radial: La enseñanza es por temáticas, se usa un tema como base para relacionar varias disciplinas. Se motiva a los estudiantes y los ayuda a ver las conexiones entre las ideas. Los temas deben ser cuidadosamente seleccionados para que sea significativo, con contenidos relevantes y fuertes.
- Concatenado o lineal. Se enlazan las habilidades de pensamiento y las sociales, las habilidades de estudio y de inteligencia múltiple. Los estudiantes conocen cómo están aprendiendo, lo que facilita la transferencia futura de aprendizaje. Las disciplinas permanecen separadas.
- Integrado: las prioridades se solapan en múltiples disciplinas. Estimula a los estudiantes a ver las interconexiones e interrelaciones entre disciplinas lo que los estimula. Requiere equipos interdepartamentales con planificación y horas de clases comunes.
- Inmerso: Los estudiantes se integran visualizando todo el aprendizaje a través de la perspectiva de una tarea de interés. La integración ocurre dentro del estudiante pero se puede estrechar el enfoque del mismo.
- Enrejado: El estudiante dirige el proceso de integración a través de la selección de una red de expertos y recursos. Es productivo con el estudiante estimulado por nuevos contenidos. Los estudiantes pueden aprender solo superficialmente, los esfuerzos pierden efectividad.

Con respecto al diseño curricular por competencias es necesario lograr los niveles más altos de integración de los contenidos, es decir, conjugar los niveles de integrado, inmerso y enrejado, para que los futuros técnicos adquieran la formación integral que se requiere, además que puedan extrapolar lo aprendido a nuevas situaciones y problemas profesionales.

Guerra (2001:10) establece la pertinencia de los diseños curriculares, en los que engloba los requisitos que debe cumplir un buen diseño curricular en su elaboración, ejecución, control y evaluación. Estos son: consideración de los ejes transversales y programas directores; integración de los componentes académico,

laboral e investigativo; participación de profesores y alumnos en su evaluación y elaboración; correspondencia con las necesidades educativas de la enseñanza y nivel; contribución a la formación de valores ideopolíticos en los estudiantes y aseguramiento de la base material de estudio.

En el caso que se analiza cumple con los requisitos antes expuestos, porque la concepción curricular adoptada permite conjugar la dinámica entre los tres componentes, así como la participación de los profesores y los estudiantes en la ejecución de diseño curricular por competencias para el técnico en Farmacia Industrial. También hay correspondencia con el modelo del técnico que se aspira formar.

Entre las tendencias actuales del desarrollo de la teoría curricular están los modelos curriculares: centrado en los objetivos, centrado en la tecnología educativa, de construcción personalizada, centrado en la globalización, de investigación-acción y modelo desde un enfoque histórico – cultural. (Carballo, 2003:3)

Para organizar los currículos existe la estructura por asignatura, la estructura disciplinar, la estructura por problemas, la estructura por competencias. En la educación técnica y profesional cubana se utiliza el currículo por asignaturas con mayor frecuencia. Además, el modo de ejecución es lineal o modular. En el caso de la educación técnica y profesional es el modo lineal el de mayor frecuencia. No se puede dejar de mencionar la forma mixta donde se combinan algunas de las variantes. En esta investigación se emplea la forma modular en la estructura del diseño por competencias.

Independientemente del modo de implementación del currículo, se debe proporcionar a los alumnos durante el desarrollo del mismo, la posibilidad de descubrir cuándo y por qué es necesario utilizar el procedimiento específico, ayudarles a reflexionar sobre cómo adaptar los procedimientos apropiados a nuevas situaciones y favorecer en ellos, a través de un proceso sistemático y continuo, la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje,

aspectos que se logran al estructurar el currículo por competencias para el técnico en cuestión.

Además de la variante del currículo por competencias, existe el currículo por problemas, que comprende el planteamiento de problemas profesionales que en la medida que se solucionan por los alumnos, se va creando el conocimiento, desarrollando las habilidades y relaciones.

Existe cierta relación entre el currículo por problemas y el currículo por competencias, ya que en este último se utiliza el método de resolución de problemas en sus clases, además se imparte un módulo de resolución de problemas para el desarrollo de la competencia realizar proyecto.

La estructura por problemas genera una dinámica de trabajo dentro del proceso, que promueve al estudiante a ir analizando y valorando durante el enfrentamiento a los diferentes elementos de la situación problemática, los proyectos que dan solución a los problemas planteados.

El tiempo del plan de estudios, en este tipo de estructura, para dar solución a las situaciones problemáticas no siempre se precisa de antemano como en los otros casos, a pesar de ello, por la profesionalidad en unos casos y por elementos organizativos y de experiencias en otros, se suele precisar un tiempo estimado para la solución de cada problema, esto permite que el estudiante se pueda mover durante el desarrollo de los proyectos con mayor o menor ritmo, de acuerdo con sus posibilidades reales y sus particularidades, por lo que la atención individualizada con talleres y debates en colectivos, permite una apropiación mejor y más rápida al exponerse criterios de variantes para la solución de los problemas profesionales, en muchos casos esta técnica de trabajo grupal participativa, permite que ideas aisladas fecunden en educandos desmotivados o desorientados, dando luz a las posibles soluciones.

Los profesores facilitadores o guías deben lograr una dirección del proceso de educación técnica y profesional que le impriman la dinámica conducente a obtener la transformación del educando, la ruptura con lo tradicional, la de recibir conocimientos preelaborados, y pasivamente, la ruptura con la

dependencia, la pasividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por la independencia, la seguridad, el espíritu crítico y creativo, capaz de transformarse en el profesional que se requiere.

Los criterios del vínculo con la vida, con el trabajo, la apropiación del método de la enseñanza - aprendizaje y la forja de la personalidad, son aspectos que se abordan y están presentes en las estrategias de trabajo con los estudiantes.

La estructura curricular por problemas brinda las ventajas siguientes:

- Promueve el movimiento activo del conocimiento, motivando al alumno a construir su proceso de aprendizaje en un contexto determinado.
- Da la posibilidad de profundizar en actividades complejas que permiten una mayor preparación del educando.
- Durante el proceso de solución de las situaciones problemáticas concretas, se desarrollan las posibilidades de identificación y de interrelacionar conceptos, métodos, habilidades, valores y hábitos inherentes al proceso de aprendizaje de forma independiente y constructiva.
- Adquiere conciencia del proceso por ser él su constructor, desde un punto de vista profesional y social.
- Favorece la autonomía de los educandos.

Dentro de las desventajas que se le señalan a este tipo de organización estructural es que al centrarse la actividad en la solución de problemas, si no se orienta el proceso adecuadamente, se puede afectar la preparación cultural del educando minimizando aspectos que redundarían en su formación integral. Otra dificultad es que los grupos de estudiantes deben estructurarse con cinco o seis personas.

Durante la concepción del diseño curricular por competencias para el técnico en Farmacia Industrial se eliminaron estas deficiencias, así como en la estructuración del grupo escolar permite tener 30 estudiantes.

2.1.1. Diseño curricular por competencias

La aplicación de la formación por competencias comienza en 1973. Se instrumenta en una escuela de enfermería de nivel medio en Milwaukee, Estados Unidos. En 1984 se aplica en un colegio de enseñanza general de Canadá y se instrumenta en Escocia, Gran Bretaña (nivel obrero). Estas experiencias tienen un marcado carácter conductista y son rechazadas por algunos investigadores en materia educacional.

En 1986 comenzó en el nivel medio profesional en Québec, Canadá, con buenos resultados, a partir de las condiciones materiales que tienen los colegios profesionales (CEGEP) que permiten la utilización de simuladores, medios de enseñanza, computadoras, etc. En 1988 se aplica en el nivel de técnico medio en Escocia, Reino Unido. En 1993 se aplica de forma general en la formación básica y preescolar de Québec, Canadá. Estas últimas experiencias tienen resultados satisfactorios. En la actualidad la formación por competencias se aplica en numerosos países, entre ellos están: México, España, Argentina, Canadá, Francia, Alemania, Australia, Gran Bretaña, Brasil, Chile y otros de América Latina.

Los especialistas latinoamericanos Irigoín y Vargas consideran la formación por competencias como “un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos de enseñanza - aprendizaje, materiales didácticos y actividades y prácticas a fin de desarrollar en los participantes, capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores.” (Irigoín y Vargas, 2003: 67)

De ahí que se puede concebir la formación por competencias como un proceso en el que los resultados esperados son las competencias y los objetivos de aprendizaje, las metas a lograr por medio de las actividades a desarrollar durante el proceso de educación técnica y profesional. El contenido, los medios de enseñanza y las formas de organización de la clase se estructuran en función de la competencia a formar. La evaluación y sus indicadores se especifican anticipadamente por escrito. Además, estos elementos están estrechamente relacionados con un proceso de educación técnica y profesional, pero necesitan

que, durante la formación, se desarrollen los procesos motivacionales y metacognitivos del estudiante, y por supuesto sus cualidades para formar un sujeto productivo y transformador de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, el autor considera que la formación por competencias es el proceso de educación técnica y profesional, que se estructura de manera que contribuye a proporcionar conocimientos, habilidades, hábitos, procedimientos, valores, actitudes, motivos, componentes metacognitivos y cualidades de la personalidad donde el individuo alcance un desarrollo del pensamiento y formaciones psicológicas más amplias y profundas que traen como resultado un desempeño efectivo de su labor y que queda organizado en un diseño curricular por competencias.

Un diseño por competencias se estructura didácticamente respetando lo que un individuo necesita saber, hacer y ser, según las exigencias de la profesión para la que se está formando, potenciando su preparación para la vida.

Por tanto, un diseño curricular por competencias debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- Considerar la perspectiva humanista martiana en la educación intelectual; sociopolítica y para el trabajo.
- La formación y desarrollo de una cultura general integral.
- Valorar los recursos humanos no sólo como portadores de conocimientos y habilidades, sino ante todo como seres humanos.
- La integración plena del trabajador en la sociedad.
- Las necesidades y exigencias socioeconómicas del país y las específicas del puesto de trabajo y de la profesión.
- Desarrollar en la formación más procedimientos y actitudes y potenciar el conocimiento, el autoconocimiento, el desarrollo de intereses, motivaciones y de recursos personales.

- Una mayor integración escuela – entidad productiva – sociedad.

Con un diseño curricular por competencias no se forma un “super-técnico”, pero sí se puede formar un persona más integral, mejor preparada para la vida porque en el proceso de formación por competencias, se necesita que haya una conjugación entre los conocimientos, las habilidades, los procedimientos, los motivos, los componentes metacognitivos, los valores, las cualidades de la personalidad y las actitudes que el individuo debe poseer para enfrentar su vida futura y nunca como una infalible herramienta de producir y de competir.

Como otros tipos de diseños curriculares, un diseño curricular por competencias se caracteriza por poseer principios para su estructuración. Estos principios según Robitaille y Daigle, (1999) son:

- Los programas de formación se organizan y estructuran a partir de competencias a formar y/o desarrollar.
- Las competencias varían en función del contexto en el que se aplican.
- Las competencias se describen en términos de resultados y normas.
- Los representantes del mundo del trabajo participan en el proceso de diseño, durante el desarrollo y en la evaluación curricular.
- Las competencias se evalúan a partir de los criterios de desempeño.
- La formación tiene un alto contenido práctico experimental.

Estos principios se explican, según el criterio del investigador de la siguiente forma:

1. Los programas de formación se organizan y estructuran a partir de competencias a formar y/o desarrollar.

Es uno de los principios más importantes. Se considera el logro de competencias como el objetivo principal de la formación.

Se trata de un cambio de perspectiva en comparación con los modos de enfocar tradicionalmente los programas, que tenían la tendencia a considerar el campo disciplinario como el principio organizador de la formación. Sustituyendo el diseño disciplinario por el de competencias, se potencia la necesidad de poner en primer plano la aplicación de conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de los componentes metacognitivos, motivacionales, valores y cualidades de la personalidad.

2. Las competencias varían en función del contexto en el que se aplican¹⁰

Este principio se deriva del principio anterior. Se torna necesario precisar lo que debe realizarse y esto evidentemente depende del contexto en el cual se aplican y llama a la formación profesional y a la formación general. En el contexto de la formación general, la principal referencia para definir las competencias a adquirir en el programa de formación, es la función de trabajo. Esta puede referirse a un oficio, a una técnica o a una profesión, o englobar las funciones de trabajo de la misma naturaleza. Las competencias se derivan a partir de tareas específicas de una función de trabajo y del contexto en que ella se desempeña. Resulta, en consecuencia, un programa de formación específica por función de trabajo.

3. Las competencias se describen en términos de resultados y normas.

Es necesario definir, lo más exactamente posible, cada una de las competencias de un programa, de manera que queden bien delimitadas. Por ello para cada competencia debe establecerse: los resultados asociados a la demostración de la competencia, los criterios de evaluación que van a permitir medir el éxito de la formación y el medio en el cual se desarrollará la evaluación. Es necesario cumplir con una serie de indicaciones que garanticen el desarrollo de la personalidad del sujeto, para lo cual hay que tener presente no sólo el componente cognitivo, sino también, los componentes motivacional, metacognitivo y las cualidades de la personalidad que deben formar parte de la descripción de la competencia.

¹⁰ Bazddrech Parada Miguel "Competencias en la Formación de Docentes"

4. Los representantes del mundo del trabajo participan en el proceso de diseño, durante el desarrollo y en la evaluación curricular.

Las competencias definen las necesidades de formación, por lo que las personas relacionadas con los sectores industriales o de servicios, deben poder intervenir en el proceso de elaboración de los programas, así como durante la formación y la evaluación de la competencia. Esta participación se solicita en el momento de la identificación, la descripción y la evaluación de las competencias. La determinación de las competencias se realiza mediante el Análisis de la Situación de Trabajo. (AST).

En Cuba la relación teoría – práctica se concreta de manera muy sólida mediante la relación estudio – trabajo donde se establece un sistema de influencias educativas que en este caso actúan en función de la formación de las competencias.

5. Las competencias se evalúan a partir de los criterios de desempeño.¹¹

Evaluar las competencias es primero y ante todo, evaluar el salto cualitativo de los sujetos en el marco de la realización de la actividad de carácter profesional, la demostración de las cualidades de los sujetos, los otros componentes de la competencia laboral y cumplir las funciones técnicas, más que conocer la situación de los conocimientos de los estudiantes. Este principio tiene un impacto sobre los medios de evaluación, privilegiando todas las formas de control, que van a permitir al estudiante demostrar lo que realiza de forma independiente y como es, hace, actúa.

Los resultados asociados a la demostración de una competencia se evalúan a partir de criterios que se establecen por el mundo del trabajo, los profesores y los estudiantes. Este principio implica finalmente que una escuela que tiene su currículo por formación por competencias, tiene que establecer vínculos muy

¹¹ Rodríguez Cruz, Héctor "Formando Sujetos Competentes" como enseñar y aprender basado en competencias.

estrechos con los organismos empleadores con el objetivo de recibir la información que le permita actualizar o desarrollar nuevas competencias. La evaluación de los programas de formación se hace de acuerdo con el medio al cual se sirve.

Es necesario que el estudiante se autoevalúe, participe de forma activa en su proceso de evaluación, que reflexione sobre sus debilidades y fortalezas ante de enfrentar la evaluación final y/o parcial de la competencia. Es imprescindible que el alumno conozca los criterios de evaluación y participe conjuntamente con los evaluadores en su determinación.

En este sentido se asumen los criterios e indicadores de Chirino (2002:85-86) y se realizan algunas adecuaciones al contexto laboral en el que se evalúan las competencias.

Estos criterios e indicadores se conjugan perfectamente con los criterios de desempeño y es en estos donde se evidencian los componentes cognitivo, metacognitivo, motivacional y las cualidades de la personalidad que estructuran la competencia. Por lo que se hace necesario determinar correcta e integradamente los criterios de desempeño para cada competencia o elemento.

Criterios	Indicadores
Dominio del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del vocabulario técnico • Independencia cognoscitiva • Amplitud para analizar el objeto de estudio • Profundidad para explicar el objeto de estudio • Transferencia de conocimientos a nuevas situaciones • Desarrollo de habilidades
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso y disposición a realizar tareas • Asumir posición científica • Tomar parte en el debate • Actitud reflexiva

Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa para resolver problemas • Audacia para plantear soluciones originales • Flexibilidad en el abordaje de tareas • Perseverancia • Apertura al cambio
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a criterios ajenos • Escucha atenta • Precisión y claridad para expresar sus ideas • Respeto al derecho de la palabra • Cordialidad en el diálogo
Rol laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la importancia social de la labor • Responsabilidad ante las tareas • Reconocimiento de errores y aciertos personales • Reconocimiento de la obra de los demás • Capacidad de tomar decisiones • Satisfacción personal por su trabajo

6. La formación tiene un alto contenido práctico experimental.¹²

Dado que las competencias se refieren a situaciones reales, los profesores tienen que reproducir las mismas lo más posible, o poner al alumno directamente en contacto con la realidad en la producción o los servicios. Esto significa lograr la unidad teoría – práctica, la unidad docencia – producción, todo ello en el vínculo del estudio y el trabajo.

Es por ello que toda la organización pedagógica relacionada con las actividades de enseñanza y aprendizaje, están definidas en función de la formación de competencias. De ahí, la importancia vital de la colaboración de la industria al proceso de educación técnica y profesional. El principio martiano de vinculación

¹² Rodríguez Cruz, Héctor "Conocimiento y Apropriación de las Competencias Generales". Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Maestro, INAFOCAM. Febrero 2004.

estudio - trabajo crea magníficas condiciones para este tipo de formación. En la formación del técnico en Farmacia Industrial, las modalidades de prácticas de producción, prácticas preprofesionales, prácticas tecnológicas contribuyen al desarrollo de este principio, no obstante, debe estructurarse más tiempo de permanencia del estudiante en la empresa, por ejemplo, las competencias específicas de elaborar medicamentos y operar equipos deben desarrollarse directamente en las diferentes industrias garantizando la rotación de los estudiantes por todos los puestos de trabajo para que puedan ejecutar las tareas inherentes a la profesión y contribuir a su desarrollo multifacético desde el mismo inicio de la formación.

El diseño curricular por competencias se caracteriza por propiciar un aprendizaje más cercano a la vida real, que no se opone al diseño por objetivos, y determina la estrategia pedagógica de seguir situando al estudiante en el centro del proceso de educación técnica y profesional. También se caracteriza por la integración y la obligación de entregar resultados según normas establecidas con la colaboración del ámbito laboral.

Según Popa (2003) son exigencias del diseño curricular por competencias:

- Orientación y apoyo del Ministerio de Educación
- Participación del sector productivo
- Planificación y organización de recursos humanos y materiales
- Motivación y concertación entre profesores
- Cambios de comportamientos y adaptación de los profesores
- Preparación de los estudiantes ante la formación por competencias
- Transformar el proceso de educación técnica y profesional, que sitúe al estudiante en el núcleo del mismo, promover la resolución de problemas, potenciar el empleo de métodos productivos de enseñanza-aprendizaje y formas organizativas que permitan desplegar todas las potencialidades de los alumnos,

que desarrolle la independencia cognoscitiva del estudiante y la búsqueda científica, lograr que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje.

- Recalificar al profesorado para que logre desarrollar en los estudiantes competencias que él previamente debe alcanzar.
- Transformar los diferentes tipos de prácticas que los estudiantes realizan en la producción o los servicios, de modo que incremente cualitativamente su papel, para la formación de competencias, las cuales son sólo posible adquirir en ese ámbito.
- Desarrollar un trabajo profundo para la determinación y perfeccionamiento de las habilidades y capacidades rectoras de la especialidad.
- Lograr que la evaluación cumpla una función esencial en la formación por competencias: la evaluación para la autoevaluación.

Estas exigencias se han tenido en cuenta en el diseño curricular por competencias que se propone en esta investigación.

2.1.2 Elaboración del diseño curricular por competencias¹³

Para elaborar un diseño curricular por competencias se hace necesario:

a) Determinación de las competencias

Además de las caracterizaciones de la industria o sector productivo, de la especialidad y de la institución, después que se realice el análisis de la situación de trabajo se debe tener: la definición del profesional; las tareas y funciones que realiza; el proceso de trabajo en que se desempeña; las operaciones y suboperaciones que realiza; las habilidades, conocimientos y hábitos a adquirir; las cualidades de la personalidad; actitudes; valores que debe desarrollar; los

¹³ Rodríguez Cruz, Héctor. "Material de Planificación" Santo Domingo. Noviembre 2003.

equipos a manejar; las condiciones en la industria; los requisitos para ejercer las funciones de la especialidad y el modo de ejecución de las tareas.

b) Descripción de la competencia desde el punto de vista del diseño curricular

Cada competencia se describe en términos de objetivo y de norma, a esto se nombra plan marco o descriptor de la competencia. El objetivo tiene dos componentes: enunciado de competencia y elementos de competencia. (Robitaille y Daigle, 1999).

El enunciado de competencia se expresa con un verbo de acción y un complemento directo. Es necesario señalar que sólo el verbo de acción no marca la diferencia. Los elementos de competencia son etapas o resultados ligados a la demostración de la competencia. La norma tiene dos componentes: el contexto de realización de la competencia y los criterios de desempeño por cada elemento. El contexto de realización determina lo que necesita el estudiante o lo que puede utilizar al momento de demostrar la competencia. Los criterios de desempeño determinan las exigencias que tiene que cumplir el estudiante para alcanzar los resultados esperados en términos de logros cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de cualidades personales.

c) Elaboración del plan de curso o programa de la competencia¹⁴

El formato propuesto para el plan de curso posee cuatro partes y cada una tiene informaciones que se completan. La primera parte tiene todas las informaciones que permitirán sacar una visión global de la formación dentro de ese curso. La segunda parte describe las etapas de la formación. Cada etapa es en realidad una secuencia de aprendizaje y por eso es la parte más importante del plan de curso. La tercera parte presenta el procedimiento de la evaluación y la última presenta la bibliografía.

¹⁴ (Robitaille y Daigle, 1999)

2.1.3. SISTEMA DE ACCIONES¹⁵

El sistema de acciones está comprendido en:

1. Trabajo metodológico
2. Trabajo docente y extradocente

En el trabajo metodológico proponemos las siguientes acciones.

1. Proyectar esta tarea como línea en la preparación metodológica.
2. Establecer este tema en la autopreparación de los profesores.
3. Instrumentar la preparación interdisciplinaria entre las actividades de los pioneros exploradores y el resto de las asignaturas.
4. Instrumentar a través de los programas de las asignaturas como se pueden vincular las actividades extradocente de las guías de pionero.
5. Realizar el control de las actividades para medir su efectividad y cumplimiento.

En el trabajo docente y extradocente proponemos las siguientes acciones.

1. Durante el desarrollo de las actividades de los pioneros exploradores, el maestro debe preparar un guión previamente elaborado sobre los aspectos que puede vincular durante la actividad.
2. Indicar lecturas, artículos y búsqueda de información sobre el impacto que genera la exploración que realizará.
3. Realizar indicaciones sobre el impacto que genera la exploración, cuando esta no está bien orientada tratando que el alumno realice valoraciones de las mismas.
4. Orientar ponencias y proyectos que se discutan en plenarios, bajo la orientación multidisciplinaria de los profesores.
5. Desarrollo de juegos con orientación sobre medio, que a su vez nos permitan constatar el desarrollo de habilidades y conocimientos.

¹⁵ <http://www.efdeportes.com/efd65/amb.htm>

6. Desarrollo de actividades de superación postgraduada sobre educación que le permita a maestros y guías, poder desarrollar la formación de valores a través de las actividades docentes y extradocentes.
7. La realización de un sistema de juegos

2.1.4. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE ACCIONES APLICADAS

Para comprobar parcialmente el sistema de acciones metodológicas se realizaron las siguientes actividades:

Este sistema de acciones se presentó a un grupo de expertos para su análisis y valoración a través de un guía, los criterios expuestos fueron los siguientes:

1. Que el sistema de acciones presentado es factible y aplicable.
2. Que amplia las posibilidades que tienen las actividades de pionero exploradores para la formación de convicciones.
3. Que los alumnos se vean mas motivados por la actividad, a partir de los contenidos propuestos.
4. Que debe haber un taller metodológico en el colectivo para brindar una mejor orientación de los docentes al guía y los alumnos.
5. Mantener un control sobre el proceso, para poder lograr una buena evolución de su aplicación.
6. Se debe perfeccionar la preparación metodológica, para que este trabajo tenga un carácter transdisciplinario.
7. Ampliar la muestra para en un futuro generalizarla.

Se realizó además dos visitas a las actividades previstas a partir de las orientaciones para el cumplimiento de algunas de las acciones propuestas

Los resultados fueron los siguientes:

Se visitó una preparación metodológica donde uno de los puntos a tratar fue una actividad de pioneros exploradores, esta actividad se organizó y planificó según lo previsto y fue evaluada de bien, en la misma se comprobó el trabajo transdisciplinario, aunque consideramos que se necesitó más tiempo para su perfeccionamiento.

En la actividad "in situ" se comprobó como el guía orientó el trabajo a realizar, exponiendo que independientemente de las habilidades de exploración estaban presente en las actividades el resto de las asignaturas que relacionaban con la actividad y fue evaluada de bien.

Durante la actividad, la participación de los alumnos y el cumplimiento de las actividades planificadas relacionadas con el medio fueron evaluadas de bien.

Las actividades tienen una marcada dirección a la formación de valores y se evalúa de bien, así como la actividad en su conjunto.

De forma general consideramos que:

1. Las secciones de trabajo despertaron un mayor interés en los alumnos.
2. Durante la acampada se realizaron juegos dirigidos a la dimensión educativa.
3. El guía iba mejor preparado para realizar conversatorios con los alumnos.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

2.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

OBSERVACIÓN APLICADA A LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PARTICULAR CRISTIANA “LUZ DEL MUNDO”

Sexo de los docentes

De los 20 docentes encuestados en nuestra unidad de investigación, 19 de ellos corresponden al sexo femenino y 1 al sexo masculino

Incentivación inicial

Al inicio de las jornadas académicas el 5% de los docentes si aplicaron técnicas motivacionales, mientras que el 95% restante fueron muy directos al momento de dar inicio a la clase

¿Los objetivos de la clase fueron presentados al grupo?

De lo observado del 100% de las docentes muchas de ellas no presentan el objetivo de la clase, por lo que el aprendizaje por parte de los alumnos queda muchas de las veces sin la comprensión necesaria, y no se les encuentra un significado real a lo que se está aprendiendo

Empleó Técnicas Activas

Se pudo apreciar que los y el docente aplica técnicas activas en un 5%, lo que generó que el ambiente de participación de los estudiantes sea efectivo, logrando la construcción del conocimiento por medio de las actividades realizadas. Y el 95% restante no las aplicaron

Las técnicas de enseñanza aplicadas al grupo

En este sentido los docentes solamente utilizaron la técnica explicativa lo que resultó tedioso al estudiante

Los recursos didácticos utilizados

En la mayoría de las ocasiones los recursos didácticos que empleaba el docente solían ser materiales ya elaborados o adquiridos, por lo que muchos de los estudiantes ya conocían algunos de ellos, en ciertas oportunidades solo se utilizaba el pizarrón, no existía una innovación en los recursos didácticos que se empleaban

¿Las técnicas de enseñanza estaban adecuadas al tema y a los objetivos de clase?

Se pudo evidenciar que las técnicas no estaban acordes porque estas no eran aplicadas por los docentes

Participación de los estudiantes en el fortalecimiento de competencias

Los estudiantes formaban parte del proceso parcialmente, ya que las técnicas no eran aplicadas por los docentes, evidenciando que son sujetos receptores de un conocimiento más no constructores de su aprendizaje

¿Los estudiantes se mostraron atentos e interesados?

En este sentido los estudiantes en múltiples ocasiones presentaban interés al tema que se estudiaba, pero en otros casos, esto se debía a la manera rutinaria de presentar los contenidos por parte de los docentes, en algunos casos, estos eran monótonos y poco motivadores.

Aplicación del ciclo experiencial para fortalecer las competencias

Los docentes que fueron sujetos de nuestra observación no aplicaban el ciclo experiencial, correctamente, por ello el aprendizaje no se convertía en significativo y no se lograba el fortalecimiento de habilidades, destrezas y competencias.

Evaluación a los estudiantes

En cuanto a la evaluación a los estudiantes el 100% de los docentes observados aplicaron procesos evaluativos a los estudiantes, aunque esta consistía solo en un banco de preguntas a ser contestadas por el alumno, lo que no motivaba el desarrollo de habilidades cognoscitivas

Los docentes conocían estrategias y desarrollo de competencias

Durante el desarrollo de las clases, los docentes no aplicaban el trabajo por destrezas, ni muchos menos actividades grupales, debido al desconocimiento y desactualización por parte de ellos, lo que desfavoreció la potencialización de sus competencias académicas y habilidades cognitivas.

El proceso fortaleció el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias

El proceso de las clases en su 99% no fortaleció el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias

2.2.CONCLUSIONES

- Existe desactualización por parte de los docentes sobre la aplicación de las competencias en el proceso educativo
- Al estar desactualizados del tema relacionado a las competencias, los docentes buscan potenciarlas mediante la aplicación de estrategias metodológicas activas dentro del aula de clases aunque en muchas ocasiones no logran sus expectativas.
- Existe predisposición por parte de los estudiantes para potenciar sus habilidades, destrezas y competencias, durante las jornadas pedagógicas.

2.3.RECOMENDACIONES

- Realizar los estudios necesarios a fin de determinar la factibilidad en la aplicación de la propuesta metodológica
- Generar espacios o escenarios pedagógicos donde se puedan desarrollar las competencias académicas en los y las niñas.
- Planificar jornadas de capacitación que favorezcan la capacitación docente en el tema de competencias y estrategias metodológicas activas.
- Evaluar periódicamente el trabajo metodológico docente a fin de lograr un mejoramiento en la calidad de la educación.

CAPÍTULO III

PROPUESTA

3.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA

**“EL TRABAJO METODOLÓGICO A NIVEL DEL ÁREA DOCENTE EN
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS¹⁶”**

¹⁶ Adaptación a la Ponencia presentada en el “II Encuentro Nacional de investigación de Facultades de la Educación”, realizado en la Universidad Técnica de Ambato, 25 – 26 y 27 de octubre del 2006, del autor Marco Paredes V.

3.2. PRESENTACIÓN

La presente propuesta está orientada al planteamiento de alternativas de solución a la problemática que afecta la calidad de la educación en nuestro país.

Es por eso que comprendiendo que el sistema educativo no es estático sino que evoluciona conforme los requerimientos de la sociedad, por lo cual se puede citar que el modelo de destrezas que se aplica de acuerdo a la reforma curricular vigente en el país, va tomando esquemas más concretos en donde se orienta el trabajo en el aula donde se potencien las capacidades de los y las estudiantes, a lo que se denomina competencias.

Por lo cual en este trabajo de investigación, se propone que los docentes trabajen por medio de áreas a fin de lograr la efectivización del proceso.

3.3.JUSTIFICACIÓN

Pensando en el bienestar de los estudiantes y el mejoramiento del proceso metodológico que se aplica en el aula, se han presentado propuestas alternativas de solución mediante la aplicación de propuestas innovadoras para el sistema educativo.

Es por eso que la presente propuesta pretende enfocar el trabajo docente mediante la aplicación de metodologías por medio de competencias a fin de potenciar todas las capacidades de los estudiantes.

Además la propuesta está orientada a motivar a los docentes al continuo proceso de capacitación para que la práctica docente sea efectiva y de calidad.

3.4.INTRODUCCIÓN

Si las competencias corresponden a las capacidades que tienen los niños, niñas y adolescentes que le permitirán hacer frente a cualquier situación en sus vidas, pero que éstas tienen que ser potenciadas desde las aulas escolares, mediante la aplicación de estrategias activas que permitan dicha finalidad

Es por eso que en esta propuesta se encontrará información relevante a: LAS CONSIDERACIONES GENERALES, LAS PRINCIPALES FORMAS DE TRABAJO METODOLÓGICO y EL REGLAMENTO PARA LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.

Es importante comprender además que todo el marco teórico que hace referencia en esta propuesta se puede evidenciar en un trabajo por áreas, los mismos que facilitan el trabajo del docente, ya que es mejor trabajar por este método que realizar el trabajo tradicional de aula.

3.5.OBJETIVOS

3.5.1. Objetivo General

- Diseñar un modelo de trabajo metodológico nivel del área docente, para fortalecer el desarrollo de competencias

3.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar las características que debe tener el trabajo metodológico por competencias
- Analizar las ventajas y desventajas de la aplicación de un modelo metodológico por competencias.
- Diseñar la reglamentación para la propuesta

3.6. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA – PRÁCTICA

MÁS ALLÁ EN LA FORMACIÓN: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El modelo pedagógico integrador es un modelo holístico, que busca la consecución de un aprendizaje sólido orientado a la satisfacción personal y académica



Para trabajar sobre los tres ejes la metodología debe ser siempre participativa y en muchos casos experiencial, de forma que impacte tanto desde el plano cognitivo, como conductual y/o emocional. El participante debe formar parte activa de los procesos de aprendizaje de forma que él pueda hacer sus propios descubrimientos y aprendizajes de valor.

SÍNTESIS MODELO DE COMPETENCIAS

(D. Goleman y R. Boyatzis)

CAPACIDADES DE CONOCIMIENTO Y DOMINIO PERSONAL

- Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- Conocimiento de uno mismo: Reconocer las propias emociones y sus defectos. Conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.
- Autorregulación: Capacidad para canalizar las propias emociones en la dirección adecuada.
- Autoconfianza: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.
- Flexibilidad: Capacidad de adaptación a situaciones de cambio.

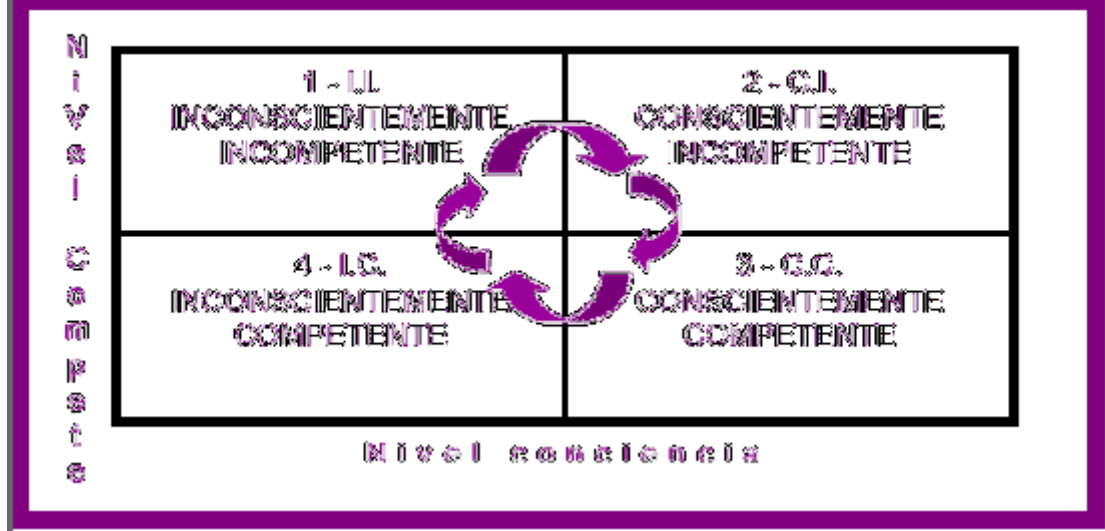
COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE RELACIONES

- Empatía:** Capacidad de escucha y comprensión de las preocupaciones, intereses y sentimientos de los otros y de responder a ello.
- Liderazgo inspirador: Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo o equipo y de generar ilusión y compromiso entre sus miembros.
- Conocimiento organizacional: Capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.
- Gestión del conflicto: Capacidad para negociar y resolver desacuerdos.
- Trabajo en equipo y colaboración: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
- Desarrollo de otros: Capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y facilitarles los medios adecuados para que puedan mejorar y desarrollarse profesionalmente.
- Sensibilidad intercultural: Sensibilidad para apreciar y respetar las diferencias y la diversidad que presentan las personas.
- Comunicación oral: Capacidad para escuchar y expresar mensajes no verbales.

COMPETENCIAS COGNITIVAS DE Y RAZONAMIENTO

- Pensamiento analítico: Capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas a base de separar las partes que las constituyen y reflexionar a cerca de ello de manera lógica y sistemática.
- Pensamiento sistémico: Capacidad para percibir las interacciones entre las partes de un todo.
- Reconocimiento de modelos. Capacidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones que no están relacionadas de forma obvia, y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos.
- Expertise técnica o profesional. Capacidad e interés en utilizar, mejorar y ampliar los conocimientos y las habilidades necesarias en relación con el propio trabajo.
- Análisis cuantitativo: Capacidad para analizar, valorar y trabajar con datos y variables cuantitativas.
- Comunicación escrita: Habilidad para redactar y sintonizar a través de mensajes escritos.

Los cuatro niveles de aprendizaje (PNL)



Debemos recordar que:

“Cada ser humano es su propia obra maestra”

Henry David Thoreau

EL TRABAJO METODOLÓGICO DOCENTES A NIVEL DE ÁREA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS

I. CONSIDERACIONES INICIALES

El Trabajo Metodológico, se relaciona con el proceso docente educativo –lo que se conoce también como proceso de enseñanza y aprendizaje- en la necesidad de alcanzar su perfeccionamiento. En la literatura especializada sobre el tema, generalmente su tratamiento se dirige al proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a nivel de las aulas universitarias. Ello no presupone que esta estrategia de trabajo docente, también se busque su aplicación a otros niveles de estudio.

Independientemente de esto, lo que sí se remarca es la necesidad de que la búsqueda de la calidad y de lo que puede aportar el trabajo metodológico en este cometido, esta condicionada por aspectos tales como la capacidad del colectivo de docentes o la comisión de área -como de ahora en adelante la llamaremos- en la necesidad de alcanzar logros importantes en la formación y educación del individuo y en lo que es nuestra intención, la formación en competencias.

Se asume el trabajo metodológico¹⁷, como “..., la actividad sistemática y permanente de los docentes encaminada a elevar la calidad del proceso docente educativo, a través del incremento de la maestría pedagógica de los cuadros científicos – pedagógicos, y el desarrollo o confección de los medios de enseñanza y demás aspectos que aseguren este proceso docente educativo”. Se destaca en esta definición su carácter integrador, es decir, para que el trabajo metodológico se encamine hacia los propósitos que justifican su razón de ser,

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR. Consideraciones sobre el trabajo metodológico: ponencia presentada por la dirección docente y metodológica en el V Seminario para Dirigentes Nacionales en la Educación Superior. Cuba, p. 2.

como es el mejoramiento continuo y permanente del proceso docente educativo, tiene que ser parte vinculante de la actividad que se genera en los principales niveles organizativos de las instituciones educativas, indistintamente. En el caso de la educación básica, el proyecto educativo institucional, donde se destaca su misión y visión, sus niveles o ciclos, las áreas y asignaturas.

Lo último no resulta aislado, de lo que es materia de esta propuesta, como es la necesidad de articular el trabajo metodológico con el desarrollo de competencias institucionales resultado del diálogo y discusión que se genere a nivel de las comisiones de área y en la asamblea general, de tal suerte que ello permita definir la identidad de la institución educativa.

En este destino, la superación pedagógica y científica permanente de los docentes a nivel de las comisiones de área, a través de su autopreparación o del trabajo didáctico y, científico metodológico constituye uno de los instrumentos centrales del trabajo metodológico y lógico está, de su preparación y desenvolvimiento en el terreno de las competencias. Como veremos en tramos siguientes, la actividad y las formas de alcanzar los objetivos propuestos en la planificación del trabajo metodológico que se precisa establecer en este nivel organizativo, se halla sujeto a la necesidad de articular un trabajo docente en torno a la consecución de las competencias universales, básicas y transversales.

Si partimos de que el trabajo metodológico que se desarrolla en un nivel organizativo determinado, dependerá de lo que se establezca en otro nivel inmediato superior y así sucesivamente, es lógico suponer que el trabajo metodológico que se desarrolle en los niveles organizativos, por ejemplo, en la dirección de la institución educativa, tendrá un carácter de asesoramiento del desarrollo y perfeccionamiento del proceso enseñanza y aprendizaje. Conviene

eso sí el insistir en la necesidad de que el trabajo metodológico que se lleve adelante, sea desde una visión sistémica e integral.

Partiendo de esta premisa, el trabajo metodológico a nivel institucional, se orienta básicamente desde una visión global. Por su parte el trabajo metodológico en relación al nivel o ciclo y de enseñanza (asignatura), se orienta a la integración del sistema de conocimientos y habilidades de las áreas y asignaturas que conforman este nivel, mediante el establecimiento de relaciones que superan el aislamiento que muchas veces existe entre las asignaturas.

Superar lo último es determinante, pues el desarrollo de competencias en el estudiantado, difícilmente puede ser el resultado del trabajo aislado de sus docentes sino más bien, consecuencia del trabajo conjunto que alcanza su real sentido, en la medida que estos esfuerzos se encaminan a la consecución de los grandes objetivos institucionales.

Retomando el asunto que nos concierne, en el nivel de la Comisión de Área el trabajo metodológico orientado hacia la formación del profesorado en competencias, es conducido por un Coordinador, responsable con sus docentes de planificar, organizar, regular y controlar las diferentes actividades que son específicas a este nivel.

En adelante, se aborda el tratamiento de las diferentes formas que comprende el trabajo metodológico a nivel de área. En esta parte conviene destacar las principales alternativas de trabajo que se pueden generar a lo interno de la Comisión de Área, con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos que se persiguen en este nivel.

II. PRINCIPALES FORMAS DE TRABAJO METODOLÓGICO:

- clase metodològica: el Coordinador de la Comisión de Área, orienta sobre el tratamiento de los métodos, medios, las formas organizativas y la evaluación y el control de los resultados en base a estándares determinados; esto claro está a nivel de las asignaturas y sin descuidar lo que está establecido a nivel del programa de área. .
- clase abierta: La Comisión de Área, realiza un control de la clase a uno de sus miembros.
- clase de comprobación: se realiza preferentemente con docentes noveles que se incorporan a la institución y por ende a una asignatura. Quien es nuevo en la asignatura, desarrolla un tema de una clase ante los demás docentes que integran la Comisión de Área, sin que ello signifique que estos últimos actúen como estudiantes.
- control de clase: es una evaluación in situ que se realiza a los miembros de la Comisión. Esta valoración se realiza en el aula de clase y se orienta a verificar el cumplimiento de lo que está previsto en la planificación docente y principalmente, la relación de lo que se desarrolla en la clase con lo planificado.
- reunión del colectivo de área: es una reunión donde se discute los contenidos, métodos particulares, las formas organizativas y de control que se precisan en el desarrollo de la planificación de la asignaturas que conforman el área.
- preparación de la asignatura: el colectivo de docentes se reúne para planificar y organizar, los contenidos, métodos tanto de enseñanza y aprendizaje, los medios didácticos y formas de control y evaluación al estudiante tomando en consideración el programa de área y de asignatura.
- la autopreparación docente: a lo interno de la Comisión, el coordinador motiva el estudio continuo y permanente por parte de sus miembros, de aspectos científicos, técnicos, pedagógicos y metodológicos que cualifiquen sustantivamente la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza por competencias.

II. REGLAMENTO

CAPITULO I

DE LA NATURALEZA Y ORGANIZACIÓN

Art. El Trabajo Metodológico de la Comisión de Área, tiene como finalidad el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la superación y el mejoramiento continuo de sus miembros y del trabajo docente metodológico y científico metodológico en sus asignaturas.

Art. El Coordinador del Comisión de Área coordinará con los demás Coordinadores de Área y de Grado, la planificación, ejecución, regulación y control del trabajo metodológico de su Área, y estos a su vez con el Director de la institución, de acuerdo a los niveles de correspondencia establecidos en la formación de los niños y niñas por competencias.

Art. El Coordinador General de las Comisiones de Áreas, organizará reuniones periódicas, con los Coordinadores de las Comisiones de Área con el fin de garantizar la integración del sistema de conocimientos y habilidades del Área y la asignatura, tanto a nivel de grado y asignaturas.

Art. Los Coordinadores de las Comisiones de Área, serán designados en la Asamblea de profesores de la institución educativa, en base a una propuesta presentada por el Director del Centro Educativo.

Art. Los requisitos para ser Coordinador de la Comisión de Área: a) ser profesor titular de la institución y, b) acreditar experiencia y preparación en el diseño, ejecución y evaluación de competencias.

Art. El Coordinador de la Comisión de Área, informará mensualmente del cumplimiento de las actividades realizadas por sus miembros, a la Dirección de Escuela..

CAPITULO II

DE LAS FUNCIONES

Art. Desarrollar la preparación de las asignaturas de la Comisión de Área bajo el enfoque de competencias, para lo cual se deben determinar los objetivos de cada actividad docente, precisando los métodos y medios de tal modo que se cumplan el desarrollo de competencias institucionales, básicas y transversales.

Art. Actualizar periódicamente los contenidos científicos de las asignaturas

Art. Planificar y organizar las diversas formas organizativas del proceso enseñanza y aprendizaje en las asignaturas que pertenecen al Área.

Art. Estudiar y recomendar métodos de enseñanza y aprendizaje científicamente fundamentados para elevar la eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje y las normas racionales para su planificación y control.

Art. Elaborar la metodología de enseñanza de las asignaturas haciendo énfasis en las estrategias didácticas que promueven el desarrollo de competencias.

Art. Perfeccionar los medios de enseñanza y elaborar las indicaciones metodológicas para su utilización.

Art. Elaboración y evaluación de materiales docentes (libro texto, guías didácticas, otros).

Art. Elaborar indicaciones metodológicas sobre el desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes

Art. Elaborar y analizar el sistema de evaluación de las asignaturas de la Comisión de Área, bajo el enfoque por competencias..

Art. Preparar la literatura docente del programa de asignatura.

Art. Analizar el comportamiento del trabajo innovador a nivel de los docentes que integran la Comisión de Área.

Art. Evaluar la calidad de las clases que desarrollan los docentes de acuerdo al horario respectivo.

Art. Estudiar y programar las formas más eficientes para la superación continua del personal docente que integra la Comisión de Área.

Art. Analizar y recomendar la producción escrita de los docentes para su publicación y difusión.

Art. Realizar investigaciones científicas relacionadas con el perfeccionamiento del proceso docente educativo en la perspectiva de que esto contribuya a la formación por competencias en el profesorado y su desarrollo en el estudiantado.

Art. Investigar los problemas referidos a la interrelación de las asignaturas y sus contenidos, a nivel de la Comisión de área, curso e institucionalmente.

Art. Analizar y programar la autopreparación y el trabajo independiente de los estudiantes.

3.7.PLAN OPERATIVO

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	FECHA	RESPONSABLES
Recopilación de la información	Recopilar la información relevante al tema de competencias	Consulta Bibliográfica y electrónica	2 semanas	Equipo de investigación
Reunión para análisis de ventajas y desventajas del modelo por competencias	Identificar los pro y contras del modelo a diseñarse	Lluvias de ideas	3 semanas	Equipo de investigación
Diseño del plan metodológico a nivel de área docente	Diseñar la propuesta	Lluvia de ideas Debates	1 mes y medio	Equipo de investigación
Revisión de la propuesta	Analizar la propuesta diseñar para mejorarla	Debates	1 semana	Equipo de investigación
Entrega de propuesta	Socializar la propuesta para comprobar aplicabilidad	Debates	2 días	Equipo de Investigación Docentes Directivos

3.8.IMPACTO DE LA PROPUESTA

- Mejoramiento de la calidad de la educación
- Desarrollo de habilidades, destrezas y competencias por parte de los y las estudiantes.
- Motivación docente para el dominio de la propuesta

4. BIBLIOGRAFÍA

- CIE-FCE. Base de datos de informes de investigaciones a nivel de pre-grado: La autoestima profesional como competencia mediadora para la innovación de las prácticas pedagógicas en los docentes del Colegio Técnico Semi-presencial Intercultural Bilingüe “Rumiloma” durante el periodo lectivo 2007 – 2008 en la Provincia Bolívar, Cantón Guaranda 2008, no. 662
- Bazddrech Parada Miguel "Competencias en la Formación de Docentes"
- Lazo y Castaño, 2001: 6
- Lozada y Moreno "Competencia Básica Aplicada en el Aula" Editora Antropos, LTDA. Bogotá, Colombia. 2002.
- Lozada y Moreno "Competencia Básica Aplicada en el Aula" Editora Antropos, LTDA. Bogotá, Colombia. 2002.
- Pontificia Universidad Católica de Chile FONDEF
- Rodríguez Cruz, Héctor "Conocimiento y Apropiación de las Competencias Generales". Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Maestro, INAFOCAM. Febrero 2004.
- Rodríguez Cruz, Héctor "Formando Sujetos Competentes" como enseñar y aprender basado en competencias.
- Rodríguez Cruz, Héctor. "Material de Planificación" Santo Domingo. Noviembre 2003.
- Rodríguez Cruz, Héctor. "Material de Planificación" Santo Domingo. Noviembre 2003.
- www.monografias.com/fundamentos%diseno%curricular%competencias.html

ANEXOS



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR
***Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales,
Filosóficas Y Humanísticas***
Escuela de Educación Básica

**FICHA DE OBSERVACIÓN DOCENTE A LOS DOCENTES DE LA
ESCUELA PARTICULAR CRISTIANA “LUZ DEL MUNDO”**

Año Básico: _____

Fecha: _____

N°	ÍTEMS	M	F
1	Sexo de los docentes		
		SI	NO
2	Incentivación inicial		
3	¿Los objetivos de la clase fueron presentados al grupo?		
4	Empleó Técnicas Activas		
5	Las técnicas de enseñanza aplicadas al grupo		
6	Los recursos didácticos utilizados		
7	¿Las técnicas de enseñanza estaban adecuadas al tema y a los objetivos de clase?		
8	¿Los estudiantes se mostraron atentos e interesados?		
9	Evaluación a los docentes		
10	El proceso fortaleció el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias		

Elaborado por: _____



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

**Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales,
Filosóficas Y Humanísticas**

Escuela de Educación Básica

Instrumento de Validación

Tema: EL TRABAJO DOCENTE METODOLÓGICO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS EN LA ESCUELA LUZ DEL MUNDO, DEL CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA DE LOS RÍOS

N°	ÍTEMS	Congruencia		Claridad		Tendenciosidad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	CONSIDERACIONES INICIALES						
2	FORMAS DE TRABAJO METODOLÓGICO:						
3	REGLAMENTO						
4	DE LAS FUNCIONES						
5	PLAN OPERATIVO						
6	IMPACTO						
TOTAL							
%							
Evaluado por	_____ Apellidos _____ Nombres			Fecha			
	_____ C. C.			Dirección			
	_____ Profesión _____ Cargo						
	_____ Firma			Teléfono			
Criterio de Evaluación	A. Congruencia - Claridad - Tendenciosidad = 100% Positivo						
	B. No congruencia - No claridad - No tendenciosidad = 100% Negativo						
	C. Variación de opinión - Divergencia = 100% Revisar						



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas Y Humanísticas

Escuela de Educación Básica

Instrumento de Validación

Tema: EL TRABAJO DOCENTE METODOLÓGICO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS EN LA ESCUELA LUZ DEL MUNDO, DEL CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA DE LOS RÍOS

N°	ÍTEMS	Congruencia		Claridad		Tendenciosidad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	CONSIDERACIONES INICIALES						
2	FORMAS DE TRABAJO METODOLÓGICO:						
3	REGLAMENTO						
4	DE LAS FUNCIONES						
5	PLAN OPERATIVO						
6	IMPACTO						
TOTAL							
%							
Evaluado por	_____ Apellidos _____ Nombres			Fecha			
	_____ C. C.			Dirección			
	_____ Profesión _____ Cargo			Teléfono			
	Firma						
Criterio de Evaluación	A. Congruencia - Claridad - Tendenciosidad = 100% Positivo						
	B. No congruencia - No claridad - No tendenciosidad = 100% Negativo						
	C. Variación de opinión - Divergencia = 100% Revisar						



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas Y Humanísticas

Escuela de Educación Básica

Instrumento de Validación

Tema: EL TRABAJO DOCENTE METODOLÓGICO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS EN LA ESCUELA LUZ DEL MUNDO, DEL CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA DE LOS RÍOS

N°	ÍTEMS	Congruencia		Claridad		Tendenciosidad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	CONSIDERACIONES INICIALES						
2	FORMAS DE TRABAJO METODOLÓGICO:						
3	REGLAMENTO						
4	DE LAS FUNCIONES						
5	PLAN OPERATIVO						
6	IMPACTO						
TOTAL							
%							
Evaluado por	_____ Apellidos _____ Nombres			Fecha			
	_____ C. C.			Dirección			
	_____ Profesión _____ Cargo			Teléfono			
	Firma						
Criterio de Evaluación	A. Congruencia - Claridad - Tendenciosidad = 100% Positivo						
	B. No congruencia - No claridad - No tendenciosidad = 100% Negativo						
	C. Variación de opinión - Divergencia = 100% Revisar						



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas Y Humanísticas

Escuela de Educación Básica

Instrumento de Validación

Tema: EL TRABAJO DOCENTE METODOLÓGICO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS EN LA ESCUELA LUZ DEL MUNDO, DEL CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA DE LOS RÍOS

N°	ÍTEMS	Congruencia		Claridad		Tendenciosidad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	CONSIDERACIONES INICIALES						
2	FORMAS DE TRABAJO METODOLÓGICO:						
3	REGLAMENTO						
4	DE LAS FUNCIONES						
5	PLAN OPERATIVO						
6	IMPACTO						
TOTAL							
%							
Evaluado por	_____ Apellidos _____ Nombres			Fecha			
	_____ C. C.			Dirección			
	_____ Profesión _____ Cargo			Teléfono			
	Firma						
Criterio de Evaluación	A. Congruencia - Claridad - Tendenciosidad = 100% Positivo						
	B. No congruencia - No claridad - No tendenciosidad = 100% Negativo						
	C. Variación de opinión - Divergencia = 100% Revisar						



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas Y Humanísticas

Escuela de Educación Básica

Instrumento de Validación

Tema: EL TRABAJO DOCENTE METODOLÓGICO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS EN LA ESCUELA LUZ DEL MUNDO, DEL CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA DE LOS RÍOS

N°	ÍTEMS	Congruencia		Claridad		Tendenciosidad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	CONSIDERACIONES INICIALES						
2	FORMAS DE TRABAJO METODOLÓGICO:						
3	REGLAMENTO						
4	DE LAS FUNCIONES						
5	PLAN OPERATIVO						
6	IMPACTO						
TOTAL							
%							
Evaluado por	_____ Apellidos _____ Nombres			Fecha			
	_____ C. C.			Dirección			
	_____ Profesión _____ Cargo			Teléfono			
	Firma						
Criterio de Evaluación	A. Congruencia - Claridad - Tendenciosidad = 100% Positivo						
	B. No congruencia - No claridad - No tendenciosidad = 100% Negativo						
	C. Variación de opinión - Divergencia = 100% Revisar						



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas Y Humanísticas

Escuela de Educación Básica

Instrumento de Validación

Tema: EL TRABAJO DOCENTE METODOLÓGICO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS EN LA ESCUELA LUZ DEL MUNDO, DEL CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA DE LOS RÍOS

N°	ÍTEMS	Congruencia		Claridad		Tendenciosidad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	CONSIDERACIONES INICIALES						
2	FORMAS DE TRABAJO METODOLÓGICO:						
3	REGLAMENTO						
4	DE LAS FUNCIONES						
5	PLAN OPERATIVO						
6	IMPACTO						
TOTAL							
%							
Evaluado por	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> _____ Apellidos _____ Nombres </div>			Fecha			
	_____ C. C.			Dirección			
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> _____ Profesión _____ Cargo </div>			Teléfono			
	_____ Firma						
Criterio de Evaluación	A. Congruencia - Claridad - Tendenciosidad = 100% Positivo						
	B. No congruencia - No claridad - No tendenciosidad = 100% Negativo						
	C. Variación de opinión - Divergencia = 100% Revisar						

**MODELO DE PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS PROPUESTO A
LA ESCUELA LUZ DEL MUNDO**

**ESQUEMA PARA LA
PLANIFICACIÓN ANUAL POR COMPETENCIAS**

1. DATOS INFORMATIVOS:

Institución:

Año:

Área: Ciencias Naturales

Paralelo:

Asignatura:

Profesor (s):

Año Lectivo:

2. CARACTERIZACIÓN DEL ÁREA O ASIGNATURA:

3. OBJETIVOS DEL ÁREA Y DEL AÑO

4. COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL ÁREA O ASIGNATURA.

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
	•

5. EPÍTOME O ESQUEMA CONCEPTUAL

6. BLOQUES DE CONTENIDOS

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
•	•	•

7. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS

Métodos	Técnicas de aprendizaje activo
•	•

8. PROCESO DE EVALUACIÓN

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES
•	•

9. BIBLIOGRAFÍA

10. OBSERVACIONES

EL (A) PROFESOR (A)

ESQUEMA PARA LA PLANIFICACIÓN DE UNIDADES POR COMPETENCIAS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....

DISEÑO DE LA PRIMERA UNIDAD DE COMPETENCIA

1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1 Área:

1.2 Año:

1.3 Año lectivo:

1.4 Docente

1.5 Fecha de inicio

1.6 No. de horas:

2. OBJETIVO:

3. ENUNCIADO DE LA COMPETENCIA:

4. CONTEXTO DE REALIZACIÓN: A partir de:

A través de:

Con ayuda de:

5. ELEMENTO DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA:

6. SABERES

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
•	•	•

7. CRITERIOS DE DESEMPEÑO E INDICADORES DE EVALUACIÓN

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
•	•	•	•

8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

EL (LA) PROFESOR (A)

EL (LA) DIRECTOR (A)

