



DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS



PASIÓN POR EDUCAR

Maestría en Educación con Formación en Competencias Profesionales

Elaboró: Dra. Sandra Daniela Guillén Pulido

Comitán de Domínguez, Chiapas; 2022.

CONTENIDO

MARCO ESTRATEGICO DE REFERENCIA

Mensaje del Rector.....	4
Antecedentes Históricos.....	5
Filosofía Institucional.....	6
Misión.....	7
Visión.....	8
Valores.....	8
Escudo.....	8
Eslogan.....	9
Albores.....	9
Modelo educativo.....	10
Objetivo general de la materia.....	12
UNIDAD I CURRÍCULUM, EDUCACIÓN Y CONTEXTO.....	13
1.1 Características y condiciones de la educación abierta y flexible.....	14
1.2 Concepciones y necesidades del currículum en la actualidad.....	19
1.3 Características de las propuestas curriculares basada en competencias.....	31
1.4 Fundamentación, propósitos y contexto del currículum por competencias.....	38
UNIDAD II TENDENCIAS DEL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS.....	44
2.1 Condiciones de operatividad en el marco de las políticas educativas.....	45
2.2 Fundamentos y recursos para una formación de calidad.....	61
2.3 Fundamentación de una educación abierta y dinámica.....	66
2.4 Propuesta metodológica integral.....	79

UNIDAD III DIDACTICA Y CURRICULUM POR COMPETENCIAS	91
3.1 Orientaciones didácticas en el curriculum por competencias.....	96
3.2 Recursos, estrategias y metodología de enseñanza.....	107
3.3 Condiciones de organización para el proceso de enseñanza- aprendizaje...	114
3.4 Planeación didáctica por competencias.....	118
BIBLIOGRAFIA	121

MARCO ESTRATEGICO DE REFERENCIA

MENSAJE DEL RECTOR

Quiero darte la más cordial bienvenida ahora que formas parte de nuestra Universidad, que fue fundada en el año 2004 en la ciudad de Comitán de Domínguez, Chiapas, por la preocupación de un grupo de académicos comprometidos con la Educación de nuestro País.

Sin duda, los tiempos actuales requieren de gente mejor preparada para enfrentar la única constante de la sociedad que es el cambio, por lo que UDS ha diseñado planes y programas de estudio con todo lo que demanda la competitividad laboral, de acuerdo a las exigencias del sector público y privado. Diseñado para fortalecer el emprendimiento y con ello generar crecimiento y desarrollo a nuestro País.

Nuestros estándares de calidad permiten la contratación de Profesores con experiencia para la formación de nuevas generaciones, para que sean buenos profesionistas y excelentes seres humanos; nuestra infraestructura cuenta con todos los espacios adecuados y el equipamiento en nuestras aulas, talleres, laboratorios, bibliotecas y espacios deportivos para desarrollar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Seguiremos siendo el motor de la transformación social a través de la generación de conocimientos, cultura y deporte, gracias por confiar en nosotros, por ti seguiremos trabajando por esa Pasión incansable por superar tus expectativas como parte de nuestra familia UDS.



Víctor Albores

Rector UDS

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

FILOSOFÍA INSTITUCIONAL

La creación de la Universidad Del Sureste en Comitán, Chiapas, se da con el conocimiento de que debe ser un motor para el avance del conocimiento, y contribuir al desarrollo económico, político y social de nuestro país.

Nuestro objetivo desde el principio fue ofrecer una educación de calidad, y para eso tendríamos que contratar a profesores con experiencia, y construir una infraestructura de acuerdo a las exigencias que un alumno necesita, mejorar constantemente los servicios, y dejar totalmente fuera a la burocracia de nuestras actividades diarias, y sobre todo, realizarlas con el gusto de servir y apoyar a los demás.

Con la sociedad, la universidad deberá cumplir con objetivos tan importantes como la creación, transmisión y desarrollo de la ciencia, tecnología, cultura y deporte. Formar a profesionales que mejoren no solo en lo laboral, sino también mejorando su calidad de vida.

Nuestra Universidad ha sido creada con la finalidad de ofrecer los mejores servicios educativos, independientemente del nivel que estemos ofertando, y que sea accesible para todas las personas que tengan los deseos de seguir estudiando, buscando en todo momento servicios de calidad.

Buscar siempre la innovación en un sentido real, es decir aplicarlo, tener siempre ese sentido de urgencia que tanto bien le hace a todas las organizaciones, todos aquellos que participemos dentro de la Universidad trataremos siempre la forma de mejorar nuestro trabajo, sin complicaciones y de una manera ágil, oportuna y eficiente.

Cumplir con nuestros alumnos a través de la mejor educación, con nuestros profesores y personal, ofreciéndoles todas las herramientas para realizar mejor su trabajo, y sobre todo nuestras actividades diarias, siempre alineadas a nuestros valores ya que con ello cuidaremos nuestro prestigio, la burocracia y rumores deben estar fuera de nuestro trabajo y no necesitamos a gente ocupada, necesitamos a personas comprometidas con su entorno y que den resultados para alcanzar los máximos niveles de productividad.

Estar conscientes de que tenemos que actuar en base de nuestras fortalezas, tratar de cubrir nuestras debilidades, satisfacer las necesidades que demanda el mundo laboral y, bajo ninguna circunstancia hablaremos mal de otras instituciones de educación superior. Siempre saber que la competencia más fuerte que tenemos es con nosotros mismos y por eso trataremos de ser mejores cada día, reinvertiendo para mejorar a nuestra Universidad y la calidad de la educación.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

VISIÓN

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

ESCUDO



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“PASION POR EDUCAR”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

MODELO EDUCATIVO

El planteamiento del modelo educativo de UDS es producto de la reflexión respecto al mundo en el que vivimos y la necesidad de un Estado que reconozca y respete la participación con los derechos individuales y colectivos; apoyando las políticas sociales referentes a la educación.

Estas nuevas maneras de establecer relaciones sociales, económicas, políticas y culturales han traído consigo la aparición de nuevas estructuras y requerimientos ocupacionales, orientados al desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes que son valoradas actualmente en el mercado económico y laboral, y que plantean a las universidades el reto de generar y poner en práctica nuevos diseños curriculares acordes con las demandas del contexto.

En este documento se presenta el Modelo Educativo de UDS para permitir, de manera particular, al docente guiar el conjunto de estrategias y acciones en la aplicación del programa de estudios; así mismo permitir la toma de decisiones educativas de manera estratégica.

La intención del Modelo Educativo es apoyar a los docentes en la aplicación de los Planes y Programas de estudio, reconocer los modos de proceder de UDS y de comprender nuestra acción.

La UDS plantea este modelo educativo con el fin de vivir y convivir con los demás en un mundo cambiante, lleno de incertidumbre debido a que lo que se sabe hoy mañana será obsoleto. Para una sociedad globalizada en el que el acceso al conocimiento está lleno de nuevos retos.

La UDS concibe a la educación como un proceso intencionado, complejo, sistémico, crítico, en continua construcción que genera saberes de corte humanista, ético, estético, científico y tecnológico, así como también busca que el ser humano permanezca en constante desarrollo y transformación de su sociedad.

El Modelo Educativo de UDS tiene como propósito:

- Mantener actualizados planes y programas de estudios, respaldándolos en tendencias de actualidad y realidad laboral.

- Seleccionar profesores que mantengan perfiles apegados a los solicitados por los estándares de nuestros alumnos y de los estándares de calidad internacional.
- Comprometer a los alumnos a ejercer su profesión con altos estándares éticos y de responsabilidad social.
- Emplear las instalaciones adecuadas y toda la infraestructura necesaria para el aprendizaje.
- Promover ambientes educativos que constituyan actividades culturales y deportivas para favorecer el pleno desarrollo humano.
- Propiciar en todo momento un ambiente seguro para nuestros alumnos y para sus familias, obedeciendo a la premisa de que “un ambiente seguro propicia una atmosfera idónea para el aprendizaje”
- Continuar siendo reconocidos por nuestros costos accesibles y seguir trabajando por brindar más y mejores alternativas de apoyo económico, en pro de que la economía familiar no represente un obstáculo para cursar una carrera universitaria o de posgrado.
- Orientar constantemente el servicio social a sectores prácticos y encaminados a la orientación profesional.
- Actualización constante de los apoyos tecnológicos en cada área de aprendizaje, reconociendo las características de un mundo cada vez más informatizado.
- Incorporación continúa de tecnologías en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

La docencia centrada en el estudiante y su proceso de aprendizaje, es un rasgo constitutivo del modelo educativo de UDS. Tiene su referente en las múltiples experiencias educativas que ha puesto en práctica a lo largo del tiempo y en una manera específica de concebir el aprendizaje.

El aprendizaje es el resultado de un proceso cuyo sujeto es el estudiante. Dicho de otra manera, el estudiante aprende en función de su propia actividad al relacionarse con los objetos de aprendizaje, cualesquiera que éstos sean, en un contexto de interacción; y no solamente en función de lo que otros -el profesor o la institución educativa- hacen con él.

Modelo educativo para la formación integral

El modelo educativo de UDS como propuesta pedagógica que explica el conjunto del contenido procedimientos, saberes y experiencias que dentro de la institución se ofrece, tiene como tarea fundamental que sus egresados se identifiquen como personas competentes, socialmente responsables y comprometidas con su formación y con la sociedad a la que pertenecen.

La perspectiva de educación que UDS propone a sus estudiantes en todos los niveles educativos, es una formación intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno, para que construya su identidad. Busca promover el desarrollo humano a través de una educación integral atendiendo su formación desde diferentes dimensiones de su ser: la formación intelectual, la formación social, formación emocional y la formación profesional actitudinal-valoral.

Objetivo general de la materia

El alumno identifica los distintos modelos curriculares propuestos para atender el enfoque por competencias y valora el sentido que se le brinda a la formación flexible, la educación abierta y continua que exige la propia demanda de la formación educativa.

UNIDAD I

CURRICULUM, EDUCACIÓN Y CONTEXTO

Quizás una de las principales novedades de la reforma de nuestro sistema educativo haya sido la aparición de un único currículum para todos los alumnos, que termina con la duplicidad curricular existente hasta el momento. Un único sistema educativo que contempla ahora las necesidades educativas de los sujetos escolarizados en él, tengan o no necesidades especiales. Atención que no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse.

Atrás quedó la existencia de dos sistemas educativos paralelos (sistema ordinario y sistema educativo especial), con dos currículum diferenciados (normal y especial), que para nada facilitaban una respuesta educativa diferenciada y atenta al principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos; y de equidad, cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar.

No debemos olvidar, asimismo, en todo este proceso, el cambio que ha propiciado la aparición del concepto de necesidades educativas especiales (Informe Warnock, 1978). Este, al centrarse en los problemas del niño en cuanto a su proceso de enseñanza /aprendizaje y olvidar el lenguaje de las deficiencias, sitúa el énfasis en la escuela, en la capacidad del centro para ofrecer una respuesta educativa a los alumnos escolarizados en él. Ahora, el concepto de dificultades de aprendizaje se torna relativo, ya que depende de los objetivos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Ante esta nueva situación, el sistema educativo deberá dotarse de los medios que le permitan dar una respuesta ante las necesidades educativas específicas de los alumnos, o de lo contrario no proporcionará ningún instrumento válido que ayude a resolver estos problemas.

Dos son las características básicas que perfilan el papel del centro escolar en el proceso integrador: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso. Es necesario resaltar aquí la importancia otorgada a la institución escolar como promotora del cambio, siempre que haya una implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales (Escudero, 1991; 1992; 1994). Desde este enfoque, se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización para todos los niños en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total (Wang, 1994) o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes (Gartner y Lipsky, 1987).

Esta visión ha dado lugar al desarrollo de reflexiones e investigaciones desde teorías y prácticas distintas, pero todas ellas con el objetivo común de crear una situación educativa única, totalmente abierta a la diversidad, y que implique a toda la institución escolar (Wang, 1994).

El proyecto para la reforma de la enseñanza propone, pues, una escuela renovada en la que quedan implícitos los principios de normalización e integración que desde que se publicara el Plan Nacional de Educación Especial (1978) estaban ya guiando y orientando la política educativa de nuestro país.

1.1 Características y condiciones de la educación abierta y flexible

La Educación Abierta y a Distancia es una modalidad educativa permanente cuyo centro y protagonista es el estudiante, por lo tanto, se halla asociada a un carácter educativo democratizante, humanista y andragógico (educación de adultos) con fuerte énfasis en el proceso de mediación pedagógica para apoyar el autoaprendizaje del estudiante.

Esta modalidad ha permitido revolucionar el fenómeno educativo en el mundo contemporáneo, al posibilitar que cualquier estudiante pueda acceder sistemáticamente al conocimiento orientado a través de múltiples tecnologías.

Los términos "Educación Abierta y a Distancia" tienen una significación diferente. Con el término "abierto" se pretende identificar un modelo de educación que se opone a ciertas notas de fijeza, limitación y rigidez propias del modelo educativo tradicional teniendo en cuenta la libertad, la creatividad y la flexibilidad en el sistema educativo.

Se entiende por educación a distancia la modalidad educativa que permite al estudiante seguir un determinado programa académico valiéndose de diferentes medios y tecnologías que le posibiliten el acceso directo al conocimiento sin necesidad de la diaria o muy frecuente relación presencial con el docente en el espacio físico institucional. Responde a la necesidad y al derecho que tienen los seres humanos para acceder a procesos formativos. Los principios de democratización, igualdad de oportunidades y justicia social educativa constituyen su fundamento. Pretende construir un currículo específico para cada caso, tomando en cuenta las experiencias previas, las condiciones de trabajo así como las motivaciones y posibilidades de estudio del estudiante.

La Educación Abierta y a Distancia implica nuevos planteamientos en torno a modelos curriculares problémicos y flexibles, a las teorías de los aprendizajes significativos, a la evaluación integral y formativa, a un cambio estructural en los métodos de enseñanza en los cuales el profesor o tutor es un verdadero asesor y mediador del proceso pedagógico. El estudiante es gestor de su propio aprendizaje el cual depende no sólo de la adquisición de nuevos saberes sino de las propias prácticas y experiencias adquiridas en el mundo de la vida.

Las características del aprendizaje abierto y a distancia son:

El aprendizaje abierto no está tan estrechamente predeterminado en sus objetivos, contenidos, ni tampoco en lo que respecta al tiempo, lugar y condiciones de aprendizaje, sino que es más flexible que el convencional. En este sentido, puede

decirse que es un sistema que se adapta al ritmo individual del trabajo del estudiante.

En la educación convencional, la relación profesor estudiante es directa, cara a cara, y por tanto, fuente importante de orientación y motivación para el estudiante; en los sistemas a distancia la relación profesor-estudiante es indirecta.

La educación a distancia tiende a reducir la comunicación profesor-estudiante a una comunicación de contenidos más o menos organizados y exhaustivos que a veces ignoran el receptor y el medio que utilizan. Sin embargo, en general la metodología se preocupa por proporcionar al estudiante una atención individualizada en cuanto que plantea y diseña acciones para que el estudiante por sí mismo sea gestor de su estudio.

En este siglo, en que las innovaciones tecnológicas y el nuevo orden informático mediante el empleo de redes e Internet proporcionan nuevos canales de información y comunicación, la información y el conocimiento adquieren un valor creciente. El capital intelectual se convierte en un nuevo activo en las organizaciones y su gestión en una actividad fundamental (Facundo 2003). De acuerdo con lo planteado por García (1999), esta nueva sociedad, aún en proceso de gestación, exige una renovación constante del conocimiento y una mayor rapidez y fluidez de los procesos educativos, que, para responder a estas exigencias y al cumplimiento de los objetivos de enseñanza aprendizaje, se valen de la mediación tecnológica, lo que hace posible disponer de fuentes de información (inaccesibles en otros tiempos, provenientes de diversos lugares del mundo, muy alejados entre sí), que aparecen como resultado del desarrollo acelerado de la Informática, que es la ciencia que se encarga de la utilización del manejo de la información, y de la Telemática, ciencia que se encarga de transmisión de datos a distancia entre y por medio de ordenadores. Es aquí donde la educación a distancia rompe paradigmas y surge con una nueva visión por medio de la educación virtual y del e-learning, principalmente, aunque surgen también otras formas que utilizan tecnologías muy diversas (TV, radio, video, CD, teleconferencias, computadora, y lo más moderno, Internet), en forma simultánea o diferida, unidireccional o bidireccional.

Iniciamos este acápite estableciendo algunas diferencias entre la educación presencial y la educación a distancia, la educación virtual y el e-learning, relacionando y estableciendo la necesidad y pertinencia de la educación a distancia en la educación superior.

Características de la educación a distancia.

La educación a distancia es una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje es un proceso dialógico, que, en educación a distancia, se desarrolla con mediación pedagógica, que está dada por el docente que utiliza los avances tecnológicos para ofrecerla (Vásquez, Bongianino y Sosisky 2006). Según Webster y Hackley, «la mediación tecnológica es una opción importante en el aprendizaje a distancia porque hace posible el compartir: costos, información y expertos de diferentes lugares, al dar oportunidad educativa adicional a los lugares en desventaja y distantes» (1997: 1282). Igualmente, Collis menciona que «la implementación de un típico aprendizaje a distancia puede utilizar tecnología de información para dar audio, video y enlace entre dos o más lugares, es decir el empleo de multimedia para la comunicación» (1995: 136). Los conceptos empleados demuestran que, en la educación a distancia, la mediación tecnológica es de suma importancia, puesto que hace posible la comunicación a través del uso multimedia, lo que permite compartir, no solo conocimientos sino aprendizajes. Además, el centro de las actividades es el alumno y no el profesor, como en la modalidad presencial, y su fundamento es el autoaprendizaje.

El autoaprendizaje si bien da idea de que el aprendizaje se da por cuenta propia y que depende de la persona que aprende, permite entender que en esta modalidad se da el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado (Valenzuela 2000). Sobre la base de su experiencia en la enseñanza de adultos, Grow (1991) expresa que el aprendizaje autodirigido se da cuando la persona que está en proceso de aprendizaje define claramente las metas de aprendizaje que quiere alcanzar, las relaciona con sus necesidades, su experiencia laboral, su desarrollo personal y

elige, entre varias opciones, el programa educativo que le permite satisfacer sus necesidades, y, si va más allá y define sus propias normas en relación al cómo y cuándo va a realizar su aprendizaje, este será autónomo, y solo cuando tenga claro sus metas y cómo realizar su aprendizaje, podrá autorregularlo, autoevaluando si realmente está haciendo lo correcto para lograr sus metas.

En sus comienzos, la educación a distancia estuvo relacionada con la educación de adultos. Su finalidad era llegar a dicha población que no contaba con el acceso a la educación presencial, por estar alejados de los centros que impartían dicha educación, empleando como medio la correspondencia. Luego, surgió el concepto de aprendizaje abierto, referido a la libertad de elección del cómo, cuándo y dónde aprender, por un lado, y, por otro, a aspectos de aprendizaje relacionados con objetivos, secuencia y estrategias, así como a quién recurrir para solicitar ayuda sobre la valoración del aprendizaje y para el feed back o información de retorno (Binstead 1987), lo que da lugar al surgimiento de las universidades abiertas, como en Inglaterra y otros países, para ofertar mayores oportunidades de aprendizaje y capacitación.

La educación a distancia ha evolucionado con el surgimiento de nuevas teorías de aprendizaje, en especial con la aparición del constructivismo que considera el aprendizaje como un proceso en el que la persona va construyendo el conocimiento, asimilando y acomodándose a nuevos esquemas (aprender paso a paso) y con la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como mediación tecnológica.

Al hablar de educación a distancia, se parte de un concepto más general, es decir, de aquel que usa la mayoría del público, y que se puede sintetizar como el proceso de enseñanza aprendizaje que se da cuando el profesor y participante (discente/alumno) no se encuentran frente a frente como en la educación presencial, sino que emplea otros medios para la interactividad síncrona o asíncrona; entre ellos, Internet, CD, videos, video conferencia, sesiones de chat y otros.

De acuerdo con Fainholc (1999) es importante destacar que el término interactividad, pues muchas veces, se presta a confusión y se confunde con el

término interacción, la interacción. Este último se refiere a un proceso comunicativo entre personas mientras que el primero se refiere a la interactividad a procesos que ocurren en el contexto educativo, que incorporan la mediación pedagógica como una intencionalidad, y los refiere a las acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos que se planean para la realización de un curso a distancia.

Resumiendo, para que exista interactividad es necesario que existan contenidos procesados didácticamente con los que el participante/ estudiante interactúa, acciones tutoriales y trabajo didáctico personal y colaborativo/ grupal. Tanto en la interacción como en la interactividad se considera a la retroalimentación (feedback) como un elemento indispensable.

1.2 Concepciones y necesidades del currículum en la actualidad

En la literatura pedagógica actual, se encuentra una multiplicidad de concepciones respecto de lo que se entiende por currículum, de tal manera que el término resulta en alto grado no solamente polisémico sino también polémico. Esto se debe a muchos factores, entre ellos, a la percepción de que el currículum es el núcleo, es decir, la parte esencial de la educación y que ésta tiene un carácter sumamente sensible para el destino personal de cada uno de los sujetos que se están educando, destino el cual está a su vez inscrito en el carácter desigual, fragmentado y contradictorio de la sociedad en que vivimos.

Otro factor es el relacionado con el tipo de supuestos gnoseológicos y epistemológicos conforme los cuales se elabora el currículum y se diseñan sus contenidos, pues el currículum es una actividad eminentemente intencional o teleológica por la cual se trata de formar, en última instancia, la concepción del mundo de los educandos. No está demás señalar que este segundo factor o grupo de factores está relacionado en última y primera instancia, con los escenarios socioculturales diversos y contrapuestos en los que se procesa el currículum. Todo

esto hace que dicho currículo tenga una determinada significación para unos y otra distinta para otros.

Sin embargo, a pesar de la diversidad que se acaba de señalar, existe una característica común a todo currículo: éste no puede ser analizado aisladamente como algo explicable por sí mismo sino en estrecha relación con la constelación de los elementos socioculturales que se presentan en la historia humana y, fundamentalmente, como resultado de las políticas educativas de cada país, región o subregión.

Claro que hay que indicar, antes que todo, que decir —"historia humana" significa, en el fondo, un eufemismo puesto que bajo ese manto lo que se hace, por lo general, es revivir, prolongar, reproducir, etc., los problemas y supuestos básicos de la cultura europeo-occidental, que es muy distinta de la nuestra original. El currículo resulta así, en este sentido, un círculo que constantemente remite a profundizar los supuestos filosóficos, antropológicos, pedagógicos, sociológicos, etc., que están en la base de dicha cultura europea, occidental y judeo-cristiana, hundiéndonos cada vez más en dicha cultura, sin atinar a salir de ella, alejándonos cada vez más de nosotros mismos a medida en que más se profundiza la reflexión y el análisis. Por eso, lo que se quiere enfatizar aquí, cuando se dice —"historia", es la vigencia de la cualidad de historicidad y del enfoque histórico consiguiente que tiñen nuestros actos y pensamientos, y, con ello, la capacidad de disentir, de ser autónomos y de ser nosotros mismos. Lo que se acaba de expresar no significa, de ninguna manera, un esfuerzo por retrotraer la historia rechazando en todo lo demás, sino la necesidad de tener un espíritu crítico que permita la reconstrucción cultural utilizando para ello nuestras propias categorías culturales y muchos de los elementos que precisamente se nos ha impuesto a través de la historia.

Históricamente, el currículo no ha sido entendido de la misma manera en todos los ámbitos y latitudes. En la cultura europeo-occidental, desde muy antiguo se tiene en germen ya la idea de lo que después se va a denominar currículo. En la época griega y romana existía un conjunto de reglas y normas que prescribía el concepto de "hombre educado", es decir, de lo que cómo debe ser o debe desempeñarse el

joven aristócrata. Más tarde, en la Europa feudal, en los siglos XII y XIII, cuando se fundan y se difunden las Universidades (Ponce, 1976: 87), aparece la noción de trivium y cuadrivium: la compilación y sistematización de "las artes" que definen el saber: la lógica, la dialéctica y la gramática, y la aritmética, la geometría, la música y la astronomía. El currículo es entendido aquí como la relación de "materias" destinadas a ser "aprendidas" por los estudiantes, futuros profesionales de las "artes liberales" en la compleja sociedad estamental europea.

Aun cuando el uso moderno (nos referimos a la modernidad europea) del término curriculum (en latín), se remonta ya, según Chiroque (2004:16), al año 1633 en la Universidad de Glasgow, es recién en 1918 cuando Franklin Bobbit en los Estados Unidos precisa en su libro: *The curriculum*, el sentido moderno del término. Bobbit enfatiza el aspecto de las experiencias de aprendizaje decimos ahora- que implica el currículo. Más tarde, Ralph Tyler en 1949 en los Estados Unidos e Hilda Taba en 1962 establecen los fundamentos del currículo desde el punto de vista de la racionalidad instrumental. Ellos se fijan en la necesidad de establecer cuidadosamente los objetivos como punto inicial de la elaboración curricular, para luego, a partir de allí, proceder por etapas lógicamente consistentes para alcanzar los objetivos propuestos. Como se puede observar, la noción de currículo en la época moderna implica, por un lado, poner en alto la intencionalidad con la cual se elabora el currículo y se desarrollan sus procesos, y, por otro, la organización y sistematización de las experiencias de aprendizaje vividas por el estudiante. Por su parte, la corriente llamada postmoderna trata de reducir el currículo a su mínima expresión o a su eventual desaparición, pues deja de lado los problemas de la formación integral del educando, finalidad tradicionalmente mayor en torno a la cual giraban las discusiones de los docentes interesados en el tema.

Los "postmodernos" sólo tienen como objetivo, en general, solucionar los problemas de la formación del educando que se presentan a corto plazo o las urgencias que se presentan en ciertos lugares o épocas. "¡Hic et nunc!", sería, al parecer, el lema predominante de los postmodernos.

De esta manera, quedan así históricamente fijadas las dos líneas teóricas básicas que tratan de explicar la naturaleza del currículo y de dar cuenta de sus consecuencias para la planificación, organización, implementación y evaluación curricular.

1ª. La consideración del currículo como una instancia de previsión que hacen los docentes respecto de lo que los estudiantes "deben hacer", esto es, la previsión de sus "experiencias de aprendizaje".

2ª. Esas experiencias mismas vividas por los educandos.

En el primer caso, se habla de currículo previsto (Peñaloza, 2000) o currículo normativo (Gimeno, 1995) o como instrumento o como documento Secretaría de Educación (2004,2005, 2006, 2007), o como resultado (Gimeno, op.cit.) y, en el segundo, se encuentran a su vez dos subtendencias: una, que lo considera solamente como un conjunto de procesos por los cuales los educandos adquieren los aprendizajes con base a una previsión o programación, subtendencia a la cual se la puede denominar concepción individualista, psicologista y subjetivista de currículo, y la otra subtendencia es la que lo considera como una creación cultural (Grundy, 1994,) como "construcción social" (Mendo, 2006) o como proyecto sociocultural de investigación y desarrollo pedagógico (Stenhouse, 1993), subtendencia a la cual se la puede denominar "concepción sociocultural" o "socio histórica" o "socio crítica" de currículo.

El currículo como previsión

El recordado maestro Walter Peñaloza (2000: 3-8) declara: "el currículum es el primer nivel de concreción de la concepción de educación", y a continuación sostiene que dicho currículo consiste en la previsión de los aspectos más generales de la labor educativa, sobre todo de la concepción de la estructura curricular "integral" y del enfoque metodológico que la sostiene.

La manera cómo aprenden los estudiantes, el uso de materiales educativos, las diversas formas de evaluación que se emplean, eso, afirma tajantemente Peñaloza, "no forma parte del currículum", sino de la "tecnología educativa". Aquí, en las

palabras de Peñaloza, se muestra con toda nitidez la concepción de currículo como previsión y en su obra ya citada: El currículo integral, el Dr. Peñaloza ha sabido obtener, con una extraordinaria lucidez y con una lógica "impecable e implacable", todas las consecuencias pedagógicas de su posición. Sin embargo, aparte de las cualidades y de los méritos de la posición del Dr. Peñaloza en el tema del currículo, su posición es, a nuestro criterio, racionalista, pues de la concepción de educación se desprende la de currículo y de ésta, en base al concepto de "integralidad" como teoría pedagógica del hombre, se tiene la concepción de estructura curricular, etc., de lo cual resulta que lo que generalmente se denomina "desarrollo curricular" o "ejecución curricular" son fundamentalmente "derivaciones pedagógicas" como dicen los mexicanos, es decir, la práctica curricular considerada solamente como aplicación y no también como generadora de teoría.

Pese a lo dicho, lo que se acaba de afirmar no significa no reconocer la legitimidad del aspecto "previsional" del currículo. Éste es, en verdad, un corpus teórico producto del desarrollo histórico de la cultura humana. Desde el punto de vista filogenético, es síntesis o resumen de las experiencias humanas a lo largo de su proceso de evolución, y, por tanto, es información históricamente acumulada, es teoría, es síntesis de la práctica. Desde un punto de vista ontogenético, el currículo proporciona el marco normativo y sistemático para la práctica pedagógica, y, en consecuencia, es el regulador, el orientador y el dosificador de los aprendizajes.

Por eso, el currículo, en tanto previsión, se da antes de la práctica y por eso también, desde el punto de vista ontogenético, todo estudiante, antes de comenzar sus estudios, se encuentra frente a un currículo ya hecho y que existe objetivamente a sus preferencias o inclinaciones. Nunca se da el caso hipotético de que, por el contrario, los estudiantes, antes de comenzar sus estudios, se pregunten ¿qué es lo que vamos a estudiar?, ¿qué puntos son más importantes?, ¿cómo vamos a formular y estructurar un currículo?, etc., ello es absurdo, anarquista y destructivo. Se trata no de desconocer los avances culturales de la humanidad, sino de ejercer un pensamiento crítico respecto de estos avances.

La tendencia psicologista e individualista en la teoría curricular

La argumentación anterior conduce a la convicción de que es insuficiente explicar el currículo en términos solamente de previsión sino que, siendo este aspecto válido y necesario, se requiere sin embargo establecer sus ligazones estrechas con la práctica educativo-pedagógica.

Lo que se plantea en el fondo en la segunda tendencia o línea de investigación es la relación de la teoría con la práctica, pero en la tendencia psicologista se pretende reducir toda práctica educativa a la del aprender minimizando la práctica del enseñar (tal sucedió con la corriente de la escuela activa y con el constructivismo pedagógico), o, por el contrario, minimizar los procesos de aprendizaje en beneficio de la labor de enseñanza concebida en términos de logros de conductas observables, tal como lo hizo la tecnología educativa sistémica, de base neoconductista y de reciente defunción oficial.

Es preciso señalar previamente que la segunda gran línea de investigación a la cual acabamos de referirnos: la concepción de currículo como el conjunto de experiencias que debe asimilar el alumno durante su recorrido por la escuela (entendida "escuela" desde el preescolar hasta la Universidad), aparece conjuntamente con las concepciones "activistas" e individualistas de educación, desde Claparède, Decroly y Montessori hasta John Dewey, Carl Rogers y Jean Piaget, autores que a su vez sólo se explican en función del desarrollo y consolidación de las sociedades industrial-capitalistas en Europa y en Norteamérica y, consecuentemente, en función de la propagación de la ideología individualista y neoliberal, acentuada actualmente con la globalización.

La definición de F. Bobbit: el currículo como conjunto de las experiencias de aprendizaje vividas por los educandos, intentó una respuesta a esa necesidad. Empece ello, esta línea de explicación, siendo en realidad un avance, significó ciertas desviaciones como las siguientes:

Una explicación reduccionista de currículo, puesto que considera a éste en función únicamente del proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, visualiza al aprendizaje

como el único aspecto en el cual se agota la práctica educativa. "A la escuela se va a estudiar y a aprender (conocimientos)", podría ser el slogan que sintetiza esta posición.

Estrechamente relacionado con lo anterior, un psicologismo subrepticio, que asume que los aprendizajes se explican sólo como fenómenos individuales que se dan al interior de sujetos individuales aislados y no de sujetos sociales. Esta posición deja de lado no solamente el profundo carácter social de dichos aprendizajes, sino también el hecho de que estos aprendizajes son posibles porque ellos mismos constituyen relaciones sociales que se dan en ciertas condiciones materiales, económicas, sociales y culturales. El aprendizaje es solamente una expresión psicológica y comunicacional de lo social, esto es, de dichas relaciones sociales.

Una posición empirista (el activismo pedagógico), que enfatiza el papel del educando en desmedro del papel del docente en la práctica educativa y en desmedro también de las políticas educativas y de la influencia sociocultural del entorno social.

La concepción empirista hace, extrañamente, alianza con las concepciones racionalistas. Estas dos posiciones coinciden en enfatizar el acatamiento a partir de "verdades" establecidas definitivamente, e impiden, en último término, la intervención de los docentes como sujetos autónomos, en su propia práctica educativa, confinándolos al papel de solamente objetos de educación y no en sujetos de la educación que ellos mismos realizan.

Una falta de esclarecimiento respecto a qué clase de aprendizajes se refiere esas experiencias, dejando entrever que los aprendizajes se producen solamente como aprendizajes de conocimientos, con lo cual se afianza el cognoscitivismo contra el cual luchó, infructuosamente hasta ahora, el doctor Walter Peñaloza. Se privilegia la teoría sobre la práctica y se afianza el teoricismo.

Una unilateralidad respecto de lo que se entiende por práctica educativa, pues la reduce solamente a los procesos de "experiencias vividas de aprendizaje" por los estudiantes, desconociendo las "experiencias vividas de enseñanza" por los

docentes: se descuida así el papel de estos últimos como desencadenantes de la práctica educativa y se descuida también la dialéctica entre enseñanza y aprendizaje. Paulo Freire insistía en que la educación supone una sociedad y relaciones sociales y que el enseñar implica también el aprender, y el aprender se da solamente en condiciones del enseñar. El currículo comprende tanto las experiencias de aprendizaje como las de enseñanza, tanto la actividad de los docentes como la de los alumnos, actividades que se encuentran en constante cambio e interacción, en constante proceso de estructuración y desestructuración permanentes.

El currículo como proceso sociocultural

Esta concepción pone en alto el carácter social de la práctica pedagógica, dentro de la cual se inscribe el aprendizaje: éste, en verdad, no puede ser considerado solamente como un proceso psicológico a secas, aislado de lo social, sino como un proceso social porque al mismo tiempo es psicológico puesto que lo psicológico es social, determinado por lo social.

Algunas preguntas que podrían ayudar a revelar ese carácter social del currículo podrían ser las siguientes: ¿cómo se da la relación entre previsión y ejecución, entre teoría y práctica curriculares? O, en otras palabras ¿el desarrollo de la práctica imprime también las formas de desarrollo de la previsión o ésta es un molde del cual se espera la obediencia ciega? La Comisión para la Reforma Educativa de 1970, del régimen del general Juan Velasco Alvarado, si bien reconoció la influencia de la sociedad en el currículo, propuso sin embargo una respuesta ecléctica, la misma que, en última instancia, dio primacía a las "experiencias vividas de aprendizaje". El currículo, según la Comisión Técnica de Currículo del Ministerio de Educación en un célebre folleto que recorrió el país en esa época, "es un conjunto de experiencias de aprendizaje que los sujetos de la educación viven en una sociedad y en un proceso histórico concreto, que han sido previstas (sic) con el fin de dinamizar su (sic) propio desarrollo integral, como personas y como sociedad organizada" (Ministerio de Educación, 1976: 23)

Desde el punto de vista sociocultural, se considera que el currículo está constituido por el desarrollo de un conjunto de relaciones sociales específicas: las relaciones sociales de educación, y, por tanto, es una construcción histórica teórico-práctica producto fundamentalmente de los dos sujetos principales de la educación: los docentes y los educandos.

En esta relación, los docentes son los que imprimen la orientación al proceso, pero los educandos son los que determinan la posibilidad y la pertinencia social, teórica y cognoscitiva de dicha orientación. Esta puntualización es básica porque significa en última instancia, la —línea demarcatoria" entre, por un lado, una posición psicologista, individualista, que viene infiltrada en la educación desde hace ya un siglo, desde los lejanos días de la Escuela Activa, una posición que hace énfasis en el aprendizaje dejando de lado la enseñanza, y, por otro lado, una posición social, que reconoce el papel activo, principal, de la enseñanza en un proceso en el que la enseñanza no puede darse independientemente del aprendizaje, y viceversa, ni el aprendizaje sin la enseñanza. En este sentido, el currículum es un instrumento de trabajo de los docentes, no de los alumnos; esto no quiere decir que los educandos permanezcan al margen y sin ninguna intervención en su proceso de formación, sino todo lo contrario, pero los que planifican, programan y dirigen en la medida de sus posibilidades, el proceso de formación son los docentes y no los educandos.

Los docentes están en la obligación de asumir esa dirección como "hegemonía moral", y con una actitud y un liderazgo democrático para permitir y estimular en los alumnos el asumir la planificación, programación, sistematización, dosificación de los contenidos curriculares así como también asumir la dirección y el control de sus aprendizajes. Pensar que los educandos son los que dirigen su aprendizaje por si solos, sin la ayuda inicial de los docentes, significa no sólo un voluntarismo o una pura fantasía, sino también asumir un "populismo educativo", practicando un pensamiento antihistórico que hace, como dice el historiador francés Jean Chesnaux, "tabla rasa del pasado", esto es, de toda la historia cultural de la humanidad, olvidar el avance en las ciencias y humanidades, avance el cual está

“hecho” y “dado” objetivamente y del cual hay que aprender y asimilar crítica y creadoramente.

No se trata, en realidad, de trasladar la explicación del polo individualista, psicológico y subjetivo a un polo social y “objetivo”, sino de asumir lo social como la instancia mayor en la que se resuelven tanto la actividad social de los sujetos de la educación, es decir, tanto el conjunto de relaciones sociales que constituyen el currículo, como las representaciones subjetivas e individuales que se producen como elementos conformantes de dichas relaciones sociales. Es decir, y tal como lo dijimos antes, lo individual es no sólo expresión psicológica de lo real-social, sino también un aspecto constituyente de eso real-social. Algunas de las consecuencias que podemos apuntar de lo expuesto son las siguientes:

En tanto actividad social consciente, el currículo no puede ser resultado de una imposición, sino del proceso social de autoformación de los sujetos sociales de educación. El objetivo mayor del currículo dentro de esta concepción, es lograr la conversión de los educadores y educandos en sujetos de su propia educación, en sujetos autónomos y reflexivos, con libertad y responsabilidad. Dicho de otra manera, esta concepción de currículo requiere, para su puesta en práctica, del ejercicio pleno de la democracia.

Esto no significa reducir a su mínima expresión o, en su extremo, desaparecer la figura del maestro “aspiración que está en el fondo de los desarrollos de la aplicación de las NTICs a la educación- sino a redefinir profundamente el rol del maestro, ya no como el dador de conocimientos sino como el promotor de la autoformación de los educandos, lo que implica la definición de una nueva pedagogía y de una nueva didáctica. El objetivo anteriormente señalado: convertir a los educadores y educandos en sujetos de su propia educación, significa volver a tomar y retomar la dirección del proceso de aprendizaje por parte de los educadores, pero ¡joj! en nuevas condiciones, y revalorizar en verdad el papel de los educadores, posibilitar su conciencia profesional, su identidad profesional y su posibilidad como profesionales de la educación, tal lo planteara una vez Stenhouse (1993).

Fundamentamos lo anteriormente afirmado en que ellos, los docentes, son los depositarios de las experiencias históricas de formación de la persona, son los depositarios históricos de la teoría y de la práctica pedagógicas. Dar énfasis solamente al aprendizaje significa caer en un empirismo según el cual hay que comenzar cada vez desde el principio en cuestiones de enseñanza y de educación.

El currículo como actividad social humana, es decir, como relaciones sociales, consiste en las múltiples relaciones de interinfluencia entre la teoría y la práctica, bajo la orientación, en todo momento, de la teoría. En otras palabras, la investigación curricular debe comprenderse como un proceso en el que el currículo se va configurando como un nuevo nivel de información-decisión o, mejor dicho, de teoría y de práctica, producto de las estrechas y mutuas relaciones entre el nivel social y el nivel individual psicológico, entre lo general y lo particular, entre lo abstracto y sus formas materiales de concreción. Pedro Ortiz Cabanillas (1997) distingue en la estructuración de los procesos sociales dos clases de movimientos: uno cinético y otro epigenético, aplicando esto a la explicación del currículo afirmaremos que en este último, el movimiento cinético, que va de abajo hacia arriba, está constituido por los diversos niveles ascendentes de teoría curricular que van tomando, como producto del interjuego dialéctico, la teoría y la práctica curriculares concretas, y otro, epigenético, de arriba hacia abajo conforme el cual la teoría curricular ejerce determinaciones socioculturales sobre lo particular, en nuestro caso la teoría-práctica curriculares concretas, determinaciones que a su vez, van a dar paso a nuevos movimientos cinéticos, a nuevos niveles de información-decisión, esto es, de teoría-práctica.

Por esta razón, es legítimo hablar de la necesaria contextualización de la práctica curricular. La contextualización (y la recontextualización) es un movimiento histórico por el que se trata de explicar las formas de inserción histórica del currículo en una formación social determinada, la que a su vez es un proceso histórico ininterrumpido. En esta totalidad mayor, en la que el elemento articulador es el poder, el movimiento de la contextualización pone el currículo en relación con los mecanismos del poder, más precisamente con los elementos de representación que

expresan el statu-quo de una sociedad concreta. Esto no quiere decir que las relaciones de poder y específicamente las de saber-poder, se presenten únicamente en el proceso de contextualización y no también a lo largo de todo el proceso que, desde el mismo currículo, se le ha definido y lo hemos definido como "educación" o "formación" de las nuevas generaciones.

La traducción metodológica de lo que se acaba de enunciar se refiere al empleo de lo que, junto con Zubiría (1994), denominamos el "método arqueológico" de investigación en educación, método por el que, partiendo de lo particular y de sus "huellas" como afirma Zubiría, o de sus acciones materializadas, como por ejemplo la biografía personal, los documentos escritos o materiales, o las actividades concretas de los personajes, etc., se hace una labor de análisis con el objetivo de descubrir las diversas formas de cómo se ejerce la determinación social sobre lo individual o particular, y, de modo inverso, la incidencia de lo individual sobre lo social. Esta orientación metodológica recoge, lejanamente, lo que Foucault (1969) denomina "método arqueológico" de investigación en las ciencias sociales. Según ello, no se trata de partir de grandes teorías para, por un efecto de deducción, llegar a la explicación de lo particular o concreto; tampoco consiste, por el contrario, en partir con la mente en blanco de lo particular e ir descubriendo, poco a poco, la totalidad, sino en partir de lo concreto inicial, es cierto, pero con una teoría provisional que lo explique para luego, ir descubriendo las determinaciones socioculturales que han conformado históricamente el objeto.

Definición de currículo

La intersección o el nudo entre estas dos clases de procesos: los de carácter social y cultural, y los que corresponden a la formación de la personalidad, constituye la esencia, se puede decir, del currículo; éste comprende los procesos pedagógicos que posibilitan esa formación. De un modo más preciso, las interrelaciones entre estos dos grandes procesos conducen a considerar el currículo como un espacio teórico o lugar social de mediación de carácter pedagógico que se coloca entre uno y otro polo, espacio a través del cual la cultura externa objetiva se convierte en cultura interna subjetivada, asimilada o aprendida (Mendo, 2007). La mediación es

aquello que posibilita que lo "externo" se convierta en "interno", que el mundo macro social se convierta en el mundo micro social (Vygotski, 1995), de lo que se deduce que el campo principal en el que se ejerce la mediación es el currículo. Los contenidos curriculares, que señalan lo que el educando debe aprender para lograr lo que el sistema de educación formal estima es su formación integral, son los que materializan y hacen posible la mediación curricular. Estos contenidos comprenden las experiencias de aprendizaje y de enseñanza- de conocimientos pero también las de orden volitivo, afectivo, emocional, ético y valórico.

Desde el punto de vista de las exigencias de la convivencia social (y no solamente de las exigencias del mercado laboral), se supone que en el currículo se forman, además de los conocimientos, un conjunto de competencias, saberes, destrezas, habilidades y capacidades de orden teórico-práctico que definen al ser humano como un ser formado para desempeñarse integralmente, en una profesión dentro de la sociedad que le ha tocado vivir.

1.3 Características de las propuestas curriculares basada en competencias

El nuevo modelo educativo a desarrollar, requiere ser organizado e implementado con base en el concepto de Competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio-históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009). Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la

actualidad) y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal (Aguerrondo, 2009).

De esta manera, las Competencias a desarrollar contribuirán a dominar los instrumentos socio-culturales necesarios para interactuar con el conocimiento, permitir la interacción en grupos heterogéneos, potenciar el actuar de un modo autónomo y comprender el contexto (Comisión Europea de Educación y Cultura 2004), lo cual reafirma que las competencias demandarán una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tendrán su expresión concreta. El enfoque educativo por Competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Feito, 2008). Dado que las Competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individuales, se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos (Coll, 2007), lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2010), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan (Salas, 2005), a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador.

Por su naturaleza, las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades —concretas que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto (Coll, 2007), que demandan de éste: —desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos (Frade, 2009, p.85).

El modelo educativo por Competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001), por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008). Dicho modelo educativo enfrenta dos retos: a) el criterio heredado por la sociedad —occidental, caracterizada por el pensamiento generado en la Grecia clásica, que planteó una división de las —ciencias en términos de disciplinas, con límites fijos, separando las ciencias —duras -desde una perspectiva lógico-matemática-, de las ciencias —blandas -la música, el arte el deporte, etc.- (Aguerrondo, 2009), ignorándose, de esta manera, el carácter integral del individuo, en el que coexisten otras inteligencias, que incluyen la cinestésica, la espacial, introspectiva, emocional, etc. (Feito, 2008, Gardner, 1995), inteligencias que contribuyen al desarrollo de determinadas competencias particulares y b) la resistencia mostrada por los remantes de la educación escolástica, basada en la autoridad y la razón, donde el docente es visto como fuente de sabiduría, en tanto el discente es percibido como un ignorante, cuya mente es asumida en calidad una tabla rasa, quien aprendía en tanto lograba grabar y reproducir las enseñanzas de su maestro.

La implementación de un modelo educativo basado en competencias debe tomar en cuenta que él mismo conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, por lo que precisa que las personas encargadas de su implementación re-diseñen el significado de lo que es el aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio exitoso (Fullan, 1997). El cambio del modelo educativo “tradicional” a un modelo basado en Competencias, debe ser realizado con sumo cuidado, ya que las Competencias pueden ser interpretadas desde ópticas muy diferentes

(Akhyar, 2010), por lo que particularmente se les debe diferenciar de la competitividad, entendida ésta como la rivalidad entre los sujetos para alcanzar algún fin o la cualificación del sujeto para el desempeño específico de una función dentro del aparato productivo, tal y como lo plantea Ayas (1996, citado por Chaston et al., 2000), ya que esto podría hacer caer al modelo educativo en un recurso para la instrumentalización del ser humano, producto de una homogenización curricular generada por la globalización, que subordine el desarrollo de las Competencias del individuo a las necesidades de la producción y reproducción de las condiciones materiales de vida (Althusser, 1978), encubriéndose con un discurso que plantee a la educación y los sistemas educativos como medios a través de los cuales la sociedad procura la generación y transmisión del conocimiento y la cultura (Aguerrondo, 2009), es decir, las Competencias se deberán desarrollar para garantizar la calidad de vida de la nueva humanidad, y no estar en función exclusiva del aparato productivo (Coll, 2007).

El modelo educativo basado en Competencias, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, crear su propio futuro; lograr sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008), como producto de un trabajo que integre la comunicación, explicita las metodologías de trabajo, considere los contenidos (dominios de conocimiento) como instrumentos o herramientas para el desarrollo de la personalidad del sujeto; de manera que todos estos aspectos incidan en la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, tomando en cuenta el perfil del alumnado, para el desarrollo progresivo del currículo en los distintos programas educativos, donde los criterios de evaluación han de informar sobre los tipos y grados de aprendizaje alcanzados y permitir el analizar el por qué y para qué son necesarios y útiles los contenidos de trabajo que se presenten (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

El desarrollo de las Competencias sólo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual demanda de éstos

(Alonso y Gallego, 2010) el que ayuden a los educandos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, ya que para el desarrollo de las Competencias, el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

El contexto que perfila nuestro mundo demanda el diseño de un currículum cognitivo conductual, donde se busque un desempeño concreto a partir de un proceso marcado por la flexibilidad en el trabajo docente. Lo esencial será establecer metas y clarificar el desempeño articulando las necesidades de los individuos con las necesidades de la sociedad (Frade, 2009). En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos efectuada en Jomtien Tailandia, (Secretaría de Educación Pública de México, SEP, 2010), se retoman las consideraciones anteriores al plantearse que para atender las necesidades básicas del aprendizaje se deben incluir, como parte del mismo, tanto las herramientas esenciales (lectura, escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), ambos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir.

Por lo anterior, el proceso de aprendizaje debe permitir a cada educando desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. Desde 1997, el Informe Delors (Delors, 1997) planteó como requerimientos de la educación del Siglo XXI, cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida de cada individuo, deberán constituirse en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, aprender los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para influir en el propio entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y aprender a ser, que es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres

anteriores. Lo anterior conlleva una serie de desafíos cognitivos (SEP, 2004) enfocados a atender problemas relevantes de nuestro mundo, traducéndose esto en la puesta en marcha de una escuela para la vida, donde se coloca al alumno en los enigmas de la existencia en el mundo social y natural, a través de la promoción de aprendizajes concretos y funcionales, apoyándose en metodologías activas capaces de abordar aprendizajes con alta complejidad de manera sistematizada, donde el conocimiento por aprender es significativo en tanto pueda ser relacionado con conocimientos y experiencias anteriormente adquiridos (Ausubel, 1983).

Según la Secretaría de Educación de México (SEP, 2009), el currículo a implementar en un nuevo modelo educativo basado en competencias deberá integrar las siguientes competencias para los distintos niveles que comprenderá la educación para la vida y que, por tanto, constituyen los perfiles de egreso del educando:

1. —Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, aprender a aprender, movilizandolos distintos saberes: conceptuales, procedimentales, actitudinales y valores en la solución de diversas situaciones. Integrarse a la cultura escrita, hacer un uso adecuado de las tecnologías de la comunicación y la información para comprender la realidad y participar en su mejora.
2. —Competencias para el manejo de la información. Se relaciona con la movilización de saberes para identificar, valorar, seleccionar, sistematizar y utilizar información, así como el conocimiento y manejo de estrategias para el estudio y la construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en ámbitos culturales diversos.
3. —Competencias para el manejo de situaciones. Consiste en organizar y animar a los alumnos a diseñar proyectos de vida que incluya diversos ámbitos de desempeño: social, cultural, académico, económico, etc., administrándolo en tiempo y forma. Implica, además, afrontar los cambios que se presentan, tomando decisiones y asumiendo consecuencias de su actuar, enfrentar el riesgo y la incertidumbre en este mundo complejo y cambiante.

4. —Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; trabajar en equipo, en colaboración para el logro de metas o propósitos establecidos. Considera además el manejo de las relaciones personales e interpersonales para la convivencia, valorando la diversidad, interculturalidad y su viable inclusión.

5. —Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. Promover ejes transversales que permitan actuar con respeto a los demás, a la diversidad, combatiendo el racismo y la discriminación, con pleno orgullo de contar con una doble pertenencia: una nacionalidad y el reconocimiento de la tierra como patria.

Los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de este nuevo sistema educativo se definen y organizan con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la educación para la vida. Los currículos de la educación deberán estar orientados a niveles de desempeño con base en los siguientes campos formativos: “Lenguaje y comunicación”, “Pensamiento matemático”, “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, y “Desarrollo personal y para la convivencia”(SEP, 2009, p. 16). En consecuencia, la ubicación de los campos formativos y las asignaturas se centrarán en sus principales vinculaciones, así como en la importancia que revisten como antecedente o subsecuente de la disciplina. Los niveles de desempeño de la educación para la vida se vincularán entre sí a través de la relación que establecen los campos y las asignaturas.

1.4 Fundamentación, propósitos y contexto del currículum por competencias

El Libro Blanco de la Comisión Europea para la Educación, la Formación y la Juventud (Comisión Europea, 1995), identifica tres shocks que vive nuestra cultura actual: el de la sociedad de la información, el de la mundialización y el de la civilización científica y técnica. Frente a esta nueva sociedad del conocimiento, el

Libro Blanco propone dos respuestas complementarias entre sí para la educación. La primera, está centrada en el fomento de la educación general, y la segunda, en el desarrollo de la empleabilidad (aptitud para el empleo) y la creación de empleo. La primera respuesta deriva de la necesidad de —comprender las situaciones que evolucionan de manera impredecible, asumiendo la idea de la cultura general como instrumento de comprensión del mundo a través de tres capacidades: para aprehender el significado de las cosas, para comprender y crear, y para tener criterio y tomar decisiones. La segunda respuesta surge del sentido del conocimiento en las sociedades modernas, definido como una acumulación de saberes fundamentales, de saberes técnicos.

El documento de la Comisión Europea sintetiza los componentes de la empleabilidad en: conocimiento de base (el saber), conocimiento técnico (el saber hacer) y aptitudes (el saber ser). Los cambios en el mundo del trabajo son tanto cualitativos como cuantitativos.

Cualitativamente el conocimiento se ha convertido en el capital intangible con alta valoración tanto económica como social, cambiando el contenido del trabajo que incorpora conocimiento, capacidades de interactuar con tecnologías de información y comunicación, y una amplia gama de competencias sociales, antecediendo la aparición del concepto de competencia laboral y de trabajador competente.

Cuantitativamente, las oportunidades de nuevos empleos están atadas a diferentes factores, no se ensanchan en cantidad pero sí cambian en cuanto a la incorporación de nuevas características cualitativas para definir lo que sería un desempeño laboral exitoso, y se crean nuevos empleos con otros contenidos y demandas profesionales.

En este contexto, la gestión por competencias emerge como clave en la sociedad del conocimiento, referidas a competencias y educación, competencias en investigación y desarrollo, competencias e innovación, administración pública, y competencias esenciales. Zabalza (2004) recoge seis retos que deben enfrentar las universidades hoy día:

- a) Adaptarse a las demandas del empleo.
- b) Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio.
- c) Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos.
- d) Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia.
- e) Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico.

- f) Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, y los sistemas de acreditación compartidos.

La exigencia de que la formación profesional se adapte y responda a las necesidades del mercado, es un objetivo que se ha marcado desde organismos internacionales como la OIT y el Centro Europeo de la Formación Profesional (CEDEFOP). El Segundo Informe de Investigación sobre la Formación Profesional en Europa, considera que la dinámica entre ambos mercados no puede plantearse desde las titulaciones formales, sino que el equilibrio entre la oferta y la demanda de las cualificaciones debe centrarse en las competencias.

En el contexto de los cambios en el trabajo y el advenimiento de la sociedad del conocimiento a principios de la década de 1970, Gerhard Bunk introduce el término competencia en el mundo educativo y el mundo laboral. En 1973, McClelland, en la búsqueda de una alternativa a las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales, desarrolla el concepto de “competencia” definido como una característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un

determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio.

En la década de 1980, la formación para el trabajo con base en competencias genera en Inglaterra y Australia reformas educativas, que tuvieron como objetivos:

- I) fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional;
- II) generar una fuerza laboral con la capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios en la producción;
- III) facilitar la educación continua acorde con los requerimientos de las empresas, y
- IV) orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial (Tobón, 2005).

Mertens (2000) señala que el enfoque de las competencias surge a raíz de la necesidad de las empresas por promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral. La preocupación por el nivel de competitividad y las nuevas demandas que el mercado laboral hace sobre las personas, incide en Estados Unidos en el informe SCANS, el cual identificó las competencias mínimas necesarias para el desempeño laboral; este Informe de la Comisión SCANS para América 2000, Lo que el Trabajo requiere de las Escuelas, del Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, fechado en 1992, indica ya el peso de la formación por competencias en el sistema escolarizado de Estados Unidos.

En la década de 1990, se consolida la gestión del talento humano con base en competencias, en el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior; se profundiza y da forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, concepto que facilita y va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario. Se inicia así el proyecto de convergencia europea conocido como Tuning, dirigido a una base de comparabilidad para la formación profesional con base en competencias. En la Comunidad Económica Europea, la enseñanza profesional

asiste al desplazamiento de una pedagogía definida en términos de objetivos, hacia la formalización de una pedagogía definida en términos de competencias a adquirir.

Se construyen referenciales de empleos y de diplomas de acuerdo con un procedimiento que es objeto de una reglamentación la cual establece que todo diploma está definido explícitamente por un referencial, y que éste es deducido a su vez del referencial de empleo al cual se supone que ese diploma conduce (Ropé, 2004).

Grooting (1994), menciona que las competencias surgen en el Reino Unido asociadas a la evaluación; en Alemania, vinculadas a las definiciones profesionales globales, haciéndose más énfasis en el proceso formativo; en Francia, como crítica a la pedagogía tradicional basada y fundamentada en los conocimientos teóricos escolares; en Holanda, dentro de una óptica de integración institucional y descentralización de las responsabilidades formativas, posibilitando mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema; en España, la competencia se da como una combinación del sistema británico (normas de referencia para la formación inicial) y del sistema francés (fomento de la formación en la empresa).

Los procesos de Formación Basada en Competencias parecen surgir, principalmente, de dos orígenes: a) De la necesidad del trabajador o trabajadora por obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación que demuestra un dominio insuficiente de la competencia. b) De los procesos de modernización de los sistemas de formación, que ven en el enfoque de las competencias un referente válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza/aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente.

En el Mercado Común Europeo, el concepto de “competencias” se ha generalizado en un contexto de depreciación de la formación profesional, como una crítica a la pedagogía tradicional, como un elemento para la formación continua de los adultos

en las empresas, y en el contexto del desarrollo de sistemas de formación profesional. Ducci (1997) señala que el enfoque de competencia refuerza el punto de enlace entre el mercado educativo y el de trabajo, ya que se sitúa a medio camino entre la producción y el consumo de competencias por parte del aparato productivo. Si bien la competencia tiene su origen en el mundo laboral orientándose rápidamente por la educación técnica, el término se ha hecho más complejo y se define con una connotación de “saber actuar con idoneidad y con excelencia”; la competencia implica hacer interactuar recursos internos y externos, incorporando conocimientos, habilidades y actitudes.

En resumen, el desafío más relevante de la educación contemporánea es adaptarse a la creciente evolución tecnológica, científica, social y cultural de los entornos, en la transición de una sociedad industrial a una postindustrial, de una sociedad del aprendizaje a una del conocimiento. La capacitación y educación basada en competencia, es una metodología de instrucción que identifica las habilidades básicas, conocimientos y actitudes que satisfacen normas específicas, enfatiza estándares de ejecución y facilita el aprendizaje individual.

Es un enfoque educativo, que deriva su contenido de tareas efectivamente desempeñadas en un trabajo realizado por trabajadores competentes en su oficio, y basa la evaluación en el desempeño concreto a demostrar. Responde a cuatro preguntas: qué enseñar, cómo enseñar, cómo enunciar el criterio, y cómo evaluar; se expresa en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y resultados demostrables. El punto de encuentro se desplaza hacia un verdadero “mercado de competencias”, de interfaz entre oferta y demanda de mano de obra. El consenso internacional da cuenta de que el diseño curricular por competencia responde a las necesidades de formación profesional, así como a los cambios de los contextos.

Los individuos formados bajo el modelo de competencias profesionales, reciben una preparación que les permite responder de manera integral a los problemas que se les presenten, brindándoles la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en que desempeñen sus labores. En este sentido, las competencias profesionales aúnan

conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Este conjunto de capacidades y atributos personales cobran sentido cuando se les aprecia en la óptica de una tarea profesional determinada, para la cual existen criterios de logro, calidad o efectividad bien establecidos.

UNIDAD II

TENDENCIAS DEL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

El tema de las competencias ha adquirido una relevancia especial en diversos sectores de la actividad social en las últimas décadas, particularmente en los ámbitos laboral y educacional. Numerosas iniciativas de alcance nacional y también internacional, en todo el mundo, están cambiando la forma cómo se definen los puestos de trabajo, cómo se gestionan las capacidades laborales del personal y cómo se forman los profesionales, teniendo las competencias como eje orientador y articulador.

Algunos ejemplos de ello son los trabajos sobre competencias laborales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las políticas nacionales para la certificación y acreditación de competencias en varios países, como la Ley de Acreditación de Competencias Laborales en Chile, el proyecto de certificación y normas profesionales de Canadá, el National Skills Standards Boarden USA, el Learning and Skills Councilen Inglaterra y el Plan Nacional de Calificación en Brasil.

Por otro lado, se están desarrollando proyectos internacionales de gran alcance, orientados a reformar y articular los sistemas de educación superior de los países participantes, entre los cuales se destacan los proyectos Tuning de la Comunidad europea y su análogo en América Latina. A nivel de países se están impulsando reformas que fomentan el enfoque de competencias en educación a través de iniciativas legislativas como en España, o vía programas de mejoramiento de la calidad de la educación superior como Mecesup en Chile y PMQESU en Brasil.

También son numerosas las instituciones de educación superior que han actualizado sus modelos educativos basados en el enfoque de competencias, como

el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en México, la Universidad de Deusto en España, entre muchísimas otras más en el mundo. Las acciones mencionadas en el párrafo anterior dan cuenta del enorme movimiento que ha suscitado el tema de las competencias y de la formación de competencias en todo mundo. Si bien este interés se podría visualizar como un fenómeno propio de las sociedades modernas, el interés en las competencias responde a una necesidad ancestral del hombre, pues desde siempre las comunidades humanas han procurado desarrollar y transferir a las nuevas generaciones los saberes que dan respuesta apropiada a los desafíos que plantea la naturaleza y el mundo social.

Con relación al especial interés por las competencias en las últimas décadas, su impulso se debió, principalmente, a iniciativas de los gobiernos de los EE.UU. y de Inglaterra, quienes en los años sesenta debieron mejorar la competitividad de sus países frente a la participación de nuevos protagonistas en la economía mundial. En un estudio encargado por el gobierno de los EE.UU. en 1973, McClelland concluyó que eran las competencias, más que los conocimientos, las que hacían la diferencia entre un desempeño profesional destacado frente a uno normal.

A medida que avanzaron los cambios en diversos ámbitos del mundo social y tecnológico, el enfoque de competencias fue sumando adherentes en diversos países y organizaciones del mundo, encontrándose hoy presente en las organizaciones y en los sistemas de educación como un enfoque más adecuado para formar y gestionar el capital humano. Una mirada al contexto socioeconómico general al cual deben responder las personas, las organizaciones y los países en las sociedades modernas, ayudará a comprender mejor el interés puesto en las competencias.

2.1 Condiciones de operatividad en el marco de las políticas educativas

La estructura y el tamaño del sistema educativo de México son las expresiones más claras de su historia. Allí puede apreciarse el resultado de un proceso de acumulación y desacumulación permanente.

La imagen actual es de un sistema que, desde su inicio, se fue transformando y expandiendo. En cada una de esas transformaciones y momentos de expansión subyacen debates públicos, decisiones de política, asignaciones de recursos y un espectro amplio de actores y prácticas que operan sobre él. Una descripción del sistema educativo, su compleja estructura y su dimensión es un modo muy claro de dar cuenta de la política educativa de México.

Como ya se señaló, la política educativa engloba al conjunto de acciones orientadas a mantener al sistema operando día a día, y a dotarlo de los recursos para su sostenimiento, ampliación y mejora. En México, el tramo de escolarización obligatoria se extiende por 15 años.

El artículo 3° de la CPEUM y la LGE —sancionada en el año 1993 y con múltiples modificaciones hasta 2018— establecen la gratuidad de la educación obligatoria, la cual idealmente se inicia a los 3 y finaliza a los 17 años de edad. La educación básica constituye el primer tramo del ciclo obligatorio y está segmentada en tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

Existen tres tipos de servicio en la oferta de educación preescolar y primaria: general, comunitaria e indígena. Y hay cinco para la secundaria: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para los trabajadores.

El nivel preescolar es el primer nivel de la educación básica. Se extiende por tres años, y está orientado a niñas y niños de 3 a 5 años. Este servicio educativo, en su modalidad general, lo ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los estados y los organismos particulares en los medios rurales, urbanos y urbanos marginales.

La modalidad indígena es ofrecida por las entidades federativas, teniendo la SEP facultades normativas sobre ella. Dicho servicio se proporciona a niñas y niños de diversas etnias y, en su diseño, la SEP contempla que sea atendido por profesores que conozcan las lenguas respectivas.

El nivel primaria es el segundo nivel de la educación básica y es de carácter obligatorio, según la SEP. El tramo teórico de edad para cursar este nivel comprende desde los 6 hasta los 11 años. En primaria, la modalidad indígena está concebida como una instancia que debe brindar contenidos adecuados a la cultura de los estudiantes e idealmente con docentes que hablen su misma lengua, como se establece en preescolar.

El servicio comunitario, que contempla una oferta educativa en los niveles inicial, preescolar y primaria, se ofrece en localidades con población dispersa y, en general, en condiciones de marginación. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) “es responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), cuyo objetivo es que los niños y jóvenes de estas comunidades accedan a la educación inclusiva, intercultural, equitativa y de calidad, y desarrollen capacidades y aprendizajes mediante un modelo educativo multigrado”.

El nivel secundaria es el tercer nivel de la educación básica, y la edad teórica en que debería ser cursado se extiende desde los 12 hasta los 14 años. Su objetivo es ofrecer conocimientos y habilidades avanzados que consoliden los procesos iniciados en los niveles anteriores y que sienten bases para las áreas especializadas que se estudian en la educación media superior (INEE, 2016). Como ya se dijo, existen cinco modalidades de escuela secundaria: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para los trabajadores.

La telesecundaria se inició hace casi medio siglo, impartiendo la educación secundaria por medio de la televisión. Con el tiempo, su estrategia se ha ido ajustando y se ha fortalecido la provisión de bibliotecas escolares y materiales didácticos para alumnos y docentes, así como la incorporación de medios digitales para su desarrollo. Funciona con los mismos programas de estudio de la secundaria general y atiende, fundamentalmente, a la población adolescente que vive en comunidades dispersas, las cuales carecen de escuela secundaria general o técnica (SEP). Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos (SEP), o terminar sus estudios en

el marco de la oferta educativa del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

El nivel medio superior es el último componente de la educación obligatoria, desde 2012. Casi todas sus modalidades tienen una duración de tres años, dirigidas a adolescentes de entre 15 y 17 años de edad. El bachillerato comprende opciones que tienen por objeto garantizar la formación para el ingreso a la educación superior y la adquisición de habilidades propias del mercado laboral. Dichas opciones educativas son ampliamente diversas, y están reguladas por el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y, recientemente, por el Sistema Nacional de Educación Media Superior, sujetas en términos curriculares al Marco Curricular Común (SEP, 2017).

La oferta actual de educación media superior se organiza en tres grandes modelos o subsistemas: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico (INEE, 2011).

Cada uno de esos subsistemas cuenta con sus propios planes de estudios, estándares de calidad, criterios de ingreso y egreso, objetivos y metas. Se ofrecen en una multiplicidad considerable de formatos y en su impartición participa una cantidad muy importante de instancias normativas e instituciones.

La estructura organizativa de la educación media superior tiene seis distintos tipos de control administrativo y presupuestal: centralizado del gobierno federal, descentralizado del gobierno federal, centralizado de las entidades federativas, descentralizado de las entidades federativas, autónomo y privado (INEE, 2011). El bachillerato general corresponde al tipo educativo propedéutico orientado a preparar a los alumnos para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas. Además proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo (INEE, 2011) Tiene tres componentes —básico, propedéutico y

formación para el trabajo— y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad.

Los servicios educativos que corresponden a dicho bachillerato se dan en tres modalidades: 1. Modalidad escolarizada: centros de estudios de bachillerato, general del bachillerato (dependen en su totalidad de los recursos federales), Preparatorias federales “Lázaro Cárdenas”, Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO), Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas (EPPIS), telebachillerato comunitario.

2. Modalidad no escolarizada: preparatoria abierta, Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) (DGB, 2018).

3. Modalidad mixta: educación media superior a distancia. El bachillerato tecnológico, además de contar con los fundamentos propios del bachillerato general, forma a los jóvenes en actividades productivas agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales, marítimas y de servicios, pero con un carácter bivalente, el cual les permite emplearse o continuar con sus estudios superiores. Lo mismo sucede en el profesional técnico bachiller, que en lo sucesivo se incluye dentro del tecnológico por sus semejanzas, con la salvedad de que la preparación técnica está acotada, generalmente, a la industria y los servicios (INEE, 2016). La educación profesional técnica se imparte como una carrera para ofrecer la formación de personal técnico calificado en diversas especialidades.

Tiene como propósito preparar recursos humanos que ocupen mandos intermedios y se desempeñen laboralmente en funciones como la supervisión, el control y la evaluación de los procesos de producción. Los alumnos egresados obtienen el grado de profesional técnico, técnico profesional o técnico básico, según la institución y tipo de programa que hayan estudiado. Los servicios se prestan en todas las entidades federativas del país y la oferta se planea con base en estudios de demanda escolar y laboral, en los ámbitos regional y nacional (SEP). Este tipo de educación surgió a finales de la década de los setenta y desde entonces ha sido primordialmente impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarlos al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo. Hasta 1997, el Conalep era una opción educativa terminal, pero a partir de entonces tiene carácter bivalente (INEE, 2011). Los centros del Colegio de Bachilleres (COLBACH) y del Conalep no forman parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). El grupo de órganos desconcentrados que se encuentran bajo la coordinación del SEMS se conforma por el Conalep; el ColBach, el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), y el Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (conocer). La forma en que se presenta la información permite ver no sólo el crecimiento del sistema educativo mexicano en el período señalado, sino también una transformación en el caso del nivel media superior.

Los datos muestran una fuerte reducción de la matrícula en la educación profesional técnica (de 350 mil alumnos en el año 2000 a 65 mil en 2016) y un incremento muy importante en el bachillerato general y, especialmente, en el bachillerato tecnológico, donde llegó a duplicarse.

En síntesis, el sistema educativo de México es de gran magnitud —en comparación con el resto de la región y a nivel global— y además está en un proceso de clara expansión y transformación.

La intensidad y la complejidad de la actividad de Estado subyace en el funcionamiento cotidiano del sistema, no sólo para sostenerlo en el día a día, sino también para ampliarlo y adecuarlo a la dinámica histórica y social del país. Un sistema con estas características, en términos de magnitud, complejidad en su estructura y capacidad de transformación, no se construye en el corto plazo. Por el contrario, es el resultado de un proceso histórico que remite a su fundación, y al que se llega tras un proceso de acumulación de décadas de inversión pública y de una política educativa que lo fue moldeando hasta la actualidad.

En su dimensión material, la política educativa está conformada por un conjunto articulado de recursos (inversiones, bienes, servicios y transferencias) movilizadas

por los actores que gobiernan el sistema para garantizar que, cotidianamente, se produzca el encuentro entre docentes y estudiantes en el entorno escolar (físico o virtual). Estos recursos se direccionan hacia ciertas áreas que, en la compleja trama de la actividad de Estado, configuran nodos o focos de intervención. Se propone aquí un esquema de análisis que estructura el conjunto de acciones que conforman la política educativa de México en torno a cuatro focos específicos de intervención. La actividad pública de Estado que se inscribe en cada uno de estos focos de intervención es la que permite el funcionamiento cotidiano de cada una de las escuelas en el territorio.

El primero de ellos hace referencia a la dimensión curricular del sistema educativo. Allí es donde se definen los contenidos de la educación, los materiales didácticos, los modelos de gestión institucional y la dinámica en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El segundo foco de intervención tiene que ver con la infraestructura, el equipamiento y la dotación de tecnología en las escuelas.

El tercer foco que se analizará será el relativo a los docentes: su formación inicial, la entrada al servicio profesional, la formación continua y la carrera docente. Estos tres núcleos, que pueden organizar la actividad de Estado para garantizar el derecho a la educación, son los que permiten delinear la oferta educativa: una propuesta curricular, materiales didácticos y reglas de juego para las instituciones y las aulas, escuelas con su infraestructura edilicia y su equipamiento, y docentes que día a día asisten a dar sus clases.

De igual modo, hay un conjunto de acciones que se suma a las mencionadas, y que tiene que ver con fortalecer la demanda educativa, acompañar a los estudiantes en sus necesidades más básicas, y eliminar las barreras al acceso, la permanencia y la graduación en el sistema educativo. Estas acciones configuran un cuarto foco de intervención, orientado a dotar de equidad al sistema educativo. El conjunto de la actividad de Estado orientada a garantizar el derecho a la educación es analizado a continuación en torno a estos cuatro aspectos.

a) Currículo y modelos de gestión

En este primer foco de intervención se dimensiona y caracteriza a la actividad de Estado orientada a definir los contenidos de la educación y los modelos para su gestión en los centros educativos. El currículo se concibe en un doble sentido: uno, como instrumento de política pública que expresa y propone como norma las aspiraciones del país respecto al conjunto de saberes que considera relevantes e irrenunciables para la formación plena de la ciudadanía; y dos, como un recurso pedagógico que configura la práctica educativa.

En el currículo se explicita el contenido de la educación y las estrategias para lograr que los estudiantes los incorporen. En perspectiva histórica, el currículo incorporado en los sujetos es la instancia en la que se materializa la política educativa. La política regular asociada a este foco es la que posibilita que el currículo se realice en los dos sentidos mencionados: como horizonte y como práctica. Por su parte, las brechas de aprendizaje, entre otros desafíos pendientes, impulsaron el redireccionamiento de la política curricular y los modelos de gestión del currículo en el entorno escolar, decisión política que se materializa en la implementación de un nuevo modelo para la educación obligatoria.

El Modelo Educativo para la educación obligatoria, publicado en junio de 2017 —en cumplimiento del artículo 12 transitorio de la LGE—, presenta la reorganización del sistema educativo en torno a cinco grandes ejes:

1. El planteamiento curricular
2. La escuela al centro del sistema educativo
3. La formación y el desarrollo profesional de los docentes
4. Inclusión y equidad
5. La gobernanza del sistema educativo

En el campo específico del currículo y el modelo de gestión curricular en las escuelas, al momento de presentar el Nuevo Modelo Educativo se señala que el currículo vigente para el ciclo escolar 2017-2018 para la educación básica (EB) es

el que se estableció con el acuerdo número 592 de la SEP. El currículo vigente para la educación media superior (EMS) es el que se plasmó en el acuerdo número 442 y las orientaciones de los acuerdos 444, 486, 488, 653 y 656, que se emitieron en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008. Los programas elaborados en cada subsistema de la EMS derivaron en el Marco Curricular Común (MCC).

El organismo rector del currículo en el caso de la EB es la SEP. En el caso de la EMS es la SEP, junto con los organismos de las entidades federativas y los organismos autónomos.

El currículo de la EMS está basado en el enfoque por competencias. A modo de diagnóstico, se destaca que las evaluaciones de los diseños curriculares de la educación obligatoria identifican dos grandes problemas: por un lado, una estructura curricular saturada que dificulta la focalización de esfuerzos en intenciones educativas y, por el otro, una estructura vertical y prospectiva que impidió que las escuelas transformaran sus prácticas educativas.

Otro elemento sustantivo por destacar es el hecho de que el currículo desconoce las particularidades. A modo de ejemplo, cabe señalar que el currículo está diseñado sobre la base de escuelas completas y estructuras unigrados, sin embargo, gran parte de la oferta educativa no se corresponde con este formato. En junio de 2017, la SEP presentó un nuevo currículo para la educación obligatoria (aprendizajes clave para EB, y planes de estudio de referencia del componente común de EMS).

En este contexto, los puntos destacados de la nueva propuesta curricular son, en relación con el primero de los problemas antes mencionados, la focalización en aprendizajes clave y la incorporación de estrategias específicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Para la educación media superior se actualizó un MCC con atención en aprendizajes clave, reforzando el enfoque humanista y la apropiación adecuada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic). En relación con el

segundo problema, se busca fortalecer a las comunidades educativas para que adquieran autonomía curricular. Esto implica que cada escuela puede elegir los contenidos de una parte del currículo.

Se entiende que de este modo las escuelas logran incluir a los grupos sociales históricamente excluidos del sistema educativo, porque se diseña un currículo sensible a sus intereses y particularidades. Un aspecto innovador del modelo curricular propuesto, en 2017, por la SEP es la incorporación de la lengua indígena como lengua materna y como segunda lengua, y del español como segunda lengua, en todos los niveles educativos. Esto fue así desde 1978 en los niveles preescolar y primaria.

La autonomía curricular de las escuelas, basada en el modelo educativo que pone a la escuela en el centro (SEP, 2017), implica fortalecer la estructura y el funcionamiento de su gobierno interno, fortalecer a los Consejos Técnicos Escolares (CTE), aliviar la carga administrativa de las escuelas, y fortalecer la supervisión y la participación social. Se busca, además, extender su influencia a través de la construcción de redes de aprendizaje por medio de Consejos Técnicos de Zona (CTZ), reuniones entre escuelas, academias y redes virtuales.

El modelo “escuela en el centro” se plasma en la Ruta de Mejora Escolar. Cada escuela, en su CTE (considerando la opinión de sus estudiantes y los Consejos Escolares de Participación Social), consensúa los contenidos programáticos con base en las horas lectivas disponibles y lineamientos de la SEP. Políticos y logísticos. Los recursos financieros que se movilizan son los propios de cada organismo (SEP y autoridades educativas de las entidades federativas).

En cuanto a los recursos financieros, se registran dos programas presupuestarios orientados a que las escuelas incorporen el nuevo modelo educativo “escuelas en el centro”: Programa de Escuelas de Tiempo Completo y Programa de la Reforma Educativa. Una herramienta fundamental en la estrategia de monitoreo de la efectividad de las políticas destinadas a garantizar aprendizajes a los estudiantes son precisamente las pruebas de evaluación de los aprendizajes escolares. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación —organismo autónomo desde

2013—, en coordinación con la SEP, han desarrollado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Planea tiene dos propósitos generales: uno, evaluar el desempeño del Sistema Educativo Nacional (SEN) respecto a los aprendizajes en la educación obligatoria, con distintos grados de desagregación — este propósito le corresponde al INEE—; dos, retroalimentar a todas las comunidades escolares del país de primaria, secundaria y educación media superior con relación a los aprendizajes que logran sus estudiantes —este propósito le corresponde a la SEP— (INEE, 2018).

b) Infraestructura, equipamiento y tecnología

En este foco de intervención se dimensiona y caracteriza a la actividad de Estado orientada a la infraestructura, el equipamiento y a dotar de tecnología a los centros educativos. Una gran parte de la política educativa regular se destina a mantener, equipar, ampliar y rehabilitar la red de centros educativos existente. Los déficits acumulados, la decisión de universalizar el derecho a la educación y los nuevos objetivos de política llevan a orientar recursos hacia la construcción de nuevas escuelas, su equipamiento en tic y su conectividad a internet.

La atención a la infraestructura, equipamiento, ampliación, rehabilitación y conectividad de los planteles educativos está presente en la agenda educativa actual. Un aspecto determinante para la inversión y el planeamiento de estas acciones en infraestructura fue el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica (CEMABE) 2013, el cual ofreció —entre muchos aspectos— una fotografía de las condiciones de infraestructura educativa.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se hace énfasis en la modernización de la infraestructura, la creación y el equipamiento de los centros educativos, así como en la creación de nuevos establecimientos, la ampliación de los existentes y el mejor aprovechamiento de la capacidad instalada de los planteles, en particular las escuelas que ofrecen educación media superior. El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en sus objetivos 1 y 2, pone acento en la ampliación, mejoramiento y equipamiento de las escuelas que ofrecen educación media superior, y en dotarlas de tic para favorecer los aprendizajes.

En su tramo obligatorio, el sistema educativo mexicano está conformado por 246 400 escuelas. En 92% se imparte educación básica y en 8%, educación media superior. Alrededor de 11% de los centros de educación preescolar y primaria es indígena. En el nivel preescolar, 20% de la oferta es comunitaria; en el nivel primaria, el peso de la oferta comunitaria se reduce a la mitad. En nivel secundaria, 48% de la oferta del servicio educativo es a través de telesecundaria; 8.5% es comunitaria y menos de 1% es para trabajadores.

Entre los desafíos más importantes que enfrenta la política educativa mexicana se encuentran las carencias persistentes de espacios educativos básicos y su concentración en los servicios destinados a las poblaciones socialmente rezagadas. A modo de ejemplo, se puede mencionar que 11% de los centros escolares de nivel preescolar; 9% del nivel primaria; 6% del nivel secundaria y 3% de educación media superior no tienen sanitarios. En las escuelas indígenas y comunitarias las brechas oscilan entre 11 y 15 puntos porcentuales en perjuicio de la oferta indígena y comunitaria; en el caso de la educación media superior, los telebachilleratos son los más rezagados. Una tendencia similar —con algunas pocas excepciones— se observa respecto a las carencias de otros espacios educativos básicos como canchas deportivas, áreas de juego infantil y laboratorios de ciencias.

En relación con la incorporación de las tic a los procesos de enseñanza y aprendizaje se observa que sólo una tercera parte de las primarias públicas cuenta con al menos una computadora para uso educativo, mientras que en las primarias privadas esta proporción incrementa a 85%. Por su parte 48% de las escuelas primarias, 56% de las secundarias públicas y 70% de las escuelas de educación media superior cuentan con conexión a internet. La mayor parte del presupuesto destinado a infraestructura, equipamiento y tecnología educativa está compuesta por los recursos financieros que la federación entrega a los estados. La proporción de recursos que aportan los estados y municipios es variable y difícil de cuantificar, pero hay certeza de que es considerablemente menor que la que aporta la federación. La ejecución de estos fondos la llevan a cabo, en casi su totalidad, las autoridades de los estados.

El Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) es un organismo federal con fuerte incidencia en el proceso de ejecución de los fondos destinados a infraestructura educativa. En 2008 se sancionó la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (LGIFE). En su artículo 15 se establece la creación del INIFED como un organismo público descentralizado de la administración pública federal. Es un organismo con facultad normativa que brinda asistencia técnica y certifica la calidad de la infraestructura física educativa del país. Participa en el proceso de elaboración de normas y especificaciones técnicas, elabora guías operativas y supervisa las obras que ejecutan las entidades federativas con recursos federales.

Tras la promulgación de la LGIFE, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en 2008, las entidades federativas hicieron las adecuaciones correspondientes a su legislación local, con el fin de normar y crear un organismo local responsable de coordinar la política de infraestructura educativa a nivel estatal.

c) Docentes

En este foco de intervención se dimensiona y caracteriza la actividad de Estado orientada a dotar al sistema educativo de docentes. Contempla las intervenciones destinadas a su formación (inicial y en servicio), a la regulación de la carrera profesional dentro del sistema y, asociado a este punto, a los sistemas para la evaluación de su desempeño. Los docentes representan 2.5% del total de la fuerza laboral de México, y 28% de la fuerza laboral profesional. Sin embargo, sus salarios son los más bajos dentro de este grupo.

Los salarios de 1.6 millones de docentes que atienden a los 31 millones de estudiantes escolarizados en la educación común y los 600 mil estudiantes escolarizados en educación especial que conforman la matrícula del tramo de escolarización obligatorio concentran 74.3% del total de los recursos financieros que el Estado mexicano transfiere a las entidades federativas (89.4% del gasto federalizado y 30.2% de los programas federales).

Estimar el volumen total de recursos financieros que concentra este foco implica adicionar, además, las transferencias relacionadas con la formación (inicial y en

servicio) de docentes y la evaluación de su desempeño. La definición de un conjunto sistémico de acciones orientadas a garantizar la calidad del personal docente y directivo, desde su ingreso al sistema educativo y durante su trayectoria profesional, es uno de los ejes más destacados de la Reforma Educativa en curso.

Los dos instrumentos de política sustantivos a través de los cuales se intenta introducir cambios estructurales en el ejercicio de la carrera docente son el establecimiento de un nuevo Servicio Profesional Docente (SPD) y la autonomía del INEE. Como ya se ha señalado, con este objetivo se modificó el artículo 3° de la CPEUM y se promulgaron tres nuevas leyes:

Ley General de Educación (LGE), Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Los organismos clave en la definición de la política docente son la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), la SEP, las autoridades educativas locales e instancias estatales de formación, los Centros de Maestros, el INEE y las instituciones formadoras. La SEP regula el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y promoción de los maestros de educación básica. Tiene a su cargo la revisión y evaluación sistemática y continua de los currículos de la formación docente, al menos una vez cada cuatro años. Las entidades federativas proponen y aplican los instrumentos de evaluación, los cuales requieren aprobación por parte del INEE.

La LGSPD reconoce como sustentantes a la carrera docente del nivel primaria a los egresados normalistas y a los profesionales con formación docente pedagógica o en áreas afines, y para el nivel secundaria y la educación media superior a profesionales de todas las licenciaturas. Para su ingreso establece criterios de inclusión que habilita el concurso de oposición en los cuales se evalúa su desempeño. Para permanecer dentro de la carrera docente y avanzar en su trayectoria profesional, se instituyen evaluaciones periódicas obligatorias, estructuradas en torno a los siguientes momentos:

1. Ingreso: una vez que el aspirante aprueba el concurso de oposición es acompañado durante dos años por un tutor que asignan las autoridades educativas de las entidades federativas o de los organismos descentralizados. Al término del segundo año se presenta a la evaluación del desempeño. Si la aprueba, ingresa al Sistema Educativo Nacional.

2. Promoción: alude al acceso a una categoría o nivel docente superior a la que tiene el docente. La LGSPD reemplaza los sistemas de promoción voluntaria centrados en el escalafón vertical, el Programa de Carrera Magisterial, el Programa de Estímulos a la Calidad Docente, basados en los resultados de las evaluaciones enlace, inicialmente, y ahora Planea. La promoción a cargos de dirección y supervisión se lleva a cabo por concurso de oposición. La promoción por función es autorizada por la SEP, y se asienta en mecanismos de incentivos. Para avanzar, el docente debe demostrar un incremento en el desempeño que lo justifique.

3. Permanencia: la LGSPD establece que las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados deben evaluar el desempeño de los docentes cada cuatro años. Los parámetros de estas evaluaciones son definidos por el INEE.

4. Incentivos y reconocimientos: la LGSPD establece incentivos económicos para reconocer y estimular el buen desempeño de los docentes.

d) Equidad educativa

En este foco de intervención se dimensiona y caracteriza a la actividad de Estado orientada a ampliar las oportunidades de acceder, transitar y permanecer en el sistema educativo durante la educación obligatoria, así como de apropiarse de los saberes establecidos en el marco curricular vigente. Estas medidas están dirigidas, según establece la LGE en su artículo 32, a los grupos sociales y regiones en donde se registra mayor proporción de rezago educativo. En particular, a regiones con población dispersa que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por carencias materiales persistentes, por vivir con discapacidad, por su pertenencia étnica,

situación migratoria, género, preferencias sexuales, creencias religiosas o prácticas culturales.

En virtud de ello, gran parte de la actividad que configura este foco forma parte de las acciones que se desarrollan en el resto de los focos que propone este modelo de análisis y de las transferencias de bienes y recursos financieros tendientes a “contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”, como dice la LGE, en su artículo 33 (2018).

2.2 Fundamentos y recursos para una formación de calidad

En los últimos tiempos ha cobrado mucha fuerza el tema de la formación de docentes en el mundo, está claro que desde hace varios años la temática ha aparecido como prioridad de la UNESCO en sus planes y programas aprobados por los estados miembros, lo mismo ocurre con los de otras organizaciones internacionales y regionales.

Es un hecho real que los estados se han percatado de que no es posible hablar del cumplimiento de metas y objetivos para el desarrollo sostenible sin contar con los requerimientos necesarios que garanticen una educación de calidad para todos, y que esta última depende en buena medida de que se cuente con los docentes necesarios para el buen funcionamiento de los sistemas educativos y que los mismos desarrollen las competencias profesionales que los acrediten como docentes de calidad.

Por otra parte, está claro que la educación puede y debe ser el motor de cambio para avanzar en la consecución del desarrollo sostenible, por tanto, es fundamental contar con docentes no solamente comprometidos personalmente con la educación para el desarrollo sostenible, sino también preparados pedagógicamente a nivel profesional para enfrentar los múltiples retos en el marco de las cumbres de la Tierra realizadas por Naciones Unidas en Río (1992).

Algunas preguntas recurrentes en estos menesteres son: ¿Cómo debe ser un docente de calidad? o ¿Cómo debe formarse un docente para poder garantizar una

educación de calidad para todos? En torno a posibles respuestas a estas interrogantes se dedicará el presente trabajo.

En el Proyecto de Estrategia a Plazo Medio 2014-2021 de la UNESCO (Documento 37C/4), se declara que: “Los notables progresos realizados para aumentar el acceso a la educación básica no se han acompañado de la correspondiente mejora en la calidad y pertinencia de la educación. Millones de niños abandonan la escuela sin haber adquirido competencias básicas como saber leer y escribir. En muchos países, los jóvenes terminan los estudios sin haber adquirido las competencias necesarias para entrar o permanecer en un mercado laboral en rápida mutación. Además, la creciente disponibilidad de información y conocimientos gracias a la tecnología está transformando los sistemas educativos, ampliando las posibilidades de aprendizaje y generando una demanda de nuevas competencias.

Esto tiene repercusiones en el tipo de competencias que requieren los docentes, pues su función está pasando de ser un “transmisor de conocimientos” a la de ser un “facilitador de aprendizaje”. Al mismo tiempo, en numerosos países hay una escasez crítica de docentes cualificados para impartir educación de calidad a un número creciente de educandos. La UNESCO responderá a estos desafíos haciendo mucho mayor hincapié, en su programa de educación, en el mejoramiento de la calidad de la educación y los procesos y resultados del aprendizaje a fin de que todos los educandos adquieran los conocimientos y competencias necesarios para el siglo XXI”.

En consecuencia, en el mencionado documento se enuncia el Objetivo Estratégico 1: Crear sistemas educativos que promuevan las posibilidades de un aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida para todos, y se define dentro de las principales acciones a desarrollar por la organización que “la UNESCO se ocupará de la gran penuria de docentes cualificados en numerosos países prestando apoyo al perfeccionamiento profesional del personal docente mediante el desarrollo de capacidades, especialmente por medio de establecimientos de formación de profesores y la difusión de prácticas docentes innovadoras que mejoren la eficacia del personal docente. Ampliará las posibilidades innovadoras de aprendizaje, en

particular mediante la utilización de las TIC en la educación, la mejora de las normas para el profesorado mediante las TIC, el aprendizaje móvil y los recursos educativos de libre acceso.”

Siguiendo la misma línea de prioridades, en el Programa y Presupuesto Aprobados 2014-2017 (Documento 37C/5), se define el Objetivo Estratégico 1: Apoyar a los Estados Miembros en el desarrollo de sistemas educativos que promuevan un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, de gran calidad e inclusivo, y se especifica que uno de los ámbitos de resultado ha de ser el de “subsana la enorme penuria de docentes cualificados como estrategia esencial para mejorar la calidad de la educación y promover las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación y nuevas modalidades de aprendizaje interactivo para mejorar el acceso al conocimiento, facilitar su difusión y lograr un aprendizaje más eficaz a lo largo de toda la vida.”

Como puede apreciarse, el hecho de considerar como una prioridad para el trabajo de la UNESCO la formación y la capacitación de docentes, está estrechamente ligado a los resultados de los aprendizajes de los niños y las niñas en el ámbito escolar, sobre ello, la Sra. Irina Bokova, directora general de la organización ha dicho “Un sistema educativo es apenas tan bueno como sus docentes. Liberar su potencial es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje. Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes y se deteriora en caso contrario, lo que contribuye a los alarmantes niveles de analfabetismo entre los jóvenes.”

En el Informe mundial de Educación Para Todos, se explica que “la gravedad de la crisis del aprendizaje queda de manifiesto de forma más completa si se incluyen todos los niños que incluso no inician o no terminan la escuela primaria. Las estimaciones incluidas en este Informe sugieren que de los 650 millones de niños en edad de cursar la primaria, al menos 250 millones no adquieren los conocimientos básicos de lectura y matemáticas. De estos últimos, cerca de 120 millones tienen poca o nula experiencia de escolarización primaria, al no haber llegado siquiera al cuarto grado. Los 130 millones restantes permanecen en la

escuela primaria al menos cuatro años, pero no alcanzan los niveles de referencia mínimos de aprendizaje”

El capítulo 4 del referido informe mundial se dedica a analizar las principales causas de los problemas de aprendizaje, siendo estar la pobreza y las diferencias de género, tanto en la primaria como en la secundaria, concluyendo que a pesar de los serios problemas existentes, es posible resolver la crisis en los aprendizajes, para la solución es necesario atender a determinadas cuestiones fundamentales:

- Hay que hacer de la calidad un objetivo estratégico de los planes de educación.
- Centrarse en los obstáculos al aprendizaje entre los desfavorecidos.
- Las políticas nacionales deberán ocuparse de la calidad y la gestión de los docentes.
- Preparar reformas relativas a los docentes en provecho de los alumnos desfavorecidos.
- La asignación de recursos ha de prestar apoyo a los objetivos relativos al aprendizaje y la calidad.
- Hacer participar a los docentes y a los sindicatos de docentes en las reformas destinadas a la mejora de la calidad de la educación.
- Lograr que haya un número suficiente de docentes en las aulas.

La UNESCO ha propuesto 4 estrategias para disponer de los mejores docentes y que estos proporcionen a todos los niños una educación de buena calidad:

Estrategia 1: Contratar a los mejores docentes de distintos medios.

La primera estrategia se centra en la contratación de un número suficiente de docentes, así como de los mejores candidatos, con objeto de lograr una disminución del número de alumnos por docente y una ampliación del acceso a la educación.

Estrategia 2: Formar bien a todos los docentes, tanto antes de empezar a impartir clase como durante su trayectoria profesional.

No solo es necesario contratar docentes, sino también proporcionarles formación. En uno de cada tres países, menos de tres cuartas partes de los docentes se han formado con arreglo a las normas nacionales. Esto tiene como consecuencia una gran desigualdad entre el número de alumnos por docente y el número de alumnos por docente formado.

Estrategia 3: Distribuir eficazmente a los docentes mediante el ofrecimiento de incentivos a aquellos que enseñen en zonas desfavorecidas.

Sin una mejor asignación de los docentes:

- Será menor el número de docentes que enseñen en zonas desfavorecidas, lo que se traducirá en un número de alumnos por clase muy elevado.
- A los estudiantes desfavorecidos les enseñarán docentes con unos conocimientos menos sólidos de las materias, lo que agravará la desigualdad en los resultados del aprendizaje; y
- Los estudiantes no habrán adquirido los conocimientos básicos cuando dejen la escuela.

Los responsables de la formulación de las políticas deben asignar a los mejores docentes a aquellos lugares donde más se necesitan. A fin de lograr una distribución equilibrada de los docentes entre las distintas zonas del país, algunos gobiernos destinan a los docentes a zonas desfavorecidas. Deberían ofrecerse a los docentes incentivos para que trabajen en zonas remotas.

Estrategia 4: Conservar a los docentes mediante la mejora de las condiciones de trabajo e itinerarios de adelanto profesional.

Aunque los salarios son solo uno de los numerosos factores que motivan a los docentes, constituyen un elemento fundamental para atraer a los candidatos más idóneos y conservar a los mejores docentes. Un docente que sea el principal sostén económico de una familia, y que tenga a su cargo cuatro familiares, necesita ganar por lo menos 10 dólares estadounidenses al día para mantener a su familia por encima del umbral de pobreza de 2 dólares diarios por persona. Sin embargo, los

salarios de los docentes están, en promedio, por debajo de ese nivel en ocho países.

Debería pagarse un salario suficiente a los docentes para que estos puedan satisfacer sus necesidades básicas, además de ofrecérseles las mejores condiciones de trabajo posibles. Como condiciones iniciales, todos los países deben pagar salarios que permitan satisfacer las necesidades básicas y que, al mismo tiempo, sean competitivos en comparación con los de otras profesiones.

Para lograr aplicar esas cuatro estrategias, es necesario que los docentes estén mejor gestionados. Se necesita una dirección más firme para velar por que los docentes rindan cuentas, acudan a su trabajo con puntualidad y presten la misma ayuda a todos sus alumnos. Los gobiernos deberían colaborar estrechamente con los sindicatos de docentes a fin de formular políticas y adoptar códigos de conducta eficaces que prevengan las faltas de conducta por razón de género. El ausentismo de los docentes puede tener consecuencias importantes para el aprendizaje. Las estrategias de reducción del ausentismo de los docentes solo pueden ser eficaces si en ellas se abordan las causas fundamentales del problema, como la incertidumbre en el pago de los salarios de los docentes y las malas condiciones de trabajo.

La Dra. Margarita Poggi, directora de la Sede Regional Buenos Aires, del IPEUNESCO, en la introducción del libro “Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional” nos alerta que: “Respecto de las políticas de formación docente, no podemos desconocer, particularmente en la formación inicial, que se están formando actores, agentes, docentes, que se desempeñarán en un espacio público que es el educativo. Sin duda esto conlleva responsabilidad colectiva, múltiples responsabilidades están en juego, desde el Estado hasta otros actores involucrados, y supone pensar un Estado presente a través de las regulaciones que produce. El espacio educativo es público cuando forma al público que conforma esa escena, lo cual no supone homogeneidad; implica la sensibilidad para lo diverso, en relación con objetivos comunes”. Creo que esta es una premisa indispensable para cualquier análisis que se haga de la formación docente.

2.3 Fundamentación de una educación abierta y dinámica

El proceso de enseñanza – aprendizaje desde relaciones transdisciplinar en la clase por encuentro, constituye una vía de formación que pondera un pensamiento lógico dialéctico ambiental, que como resultado hipotético teórico, conlleve a la estructuración de acciones prácticas con un carácter humanista, donde la comunicación es un elemento mediador esencial para la solución de conflictos pedagógicos profesionales y requiere ser tratado desde lo metodológico, priorizando la relación escuela – comunidad – sociedad.

Lo que se trata es de fundamentar desde el análisis crítico de las diferentes teorías y la observación de la práctica pedagógica en la clase por encuentro, las relaciones y las categorías necesarias que justifican un proceso de enseñanza – aprendizaje desde relaciones transdisciplinar, como es el caso de la relación espacio - tiempo, la orientación como recurso de intervención y de ejecución, teniendo en cuenta una nueva estructura cognitiva, así como las formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje de la clase por encuentro orientada desde la problematización, las que contribuyen a modificar modos de actuación, finalidad que se persigue con los fundamentos trazados.

La educación, es un fenómeno de carácter social, es un reflejo del grado de desarrollo económico, político y social alcanzado por la humanidad en un período histórico concreto, la educación implica un contenido a enseñar y aprender, se educan conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Elementos que señalan la necesidad de ver la educación no de manera lineal, sino en integración con la diversidad de elementos que en la sociedad existen identificados en las formas de sentir, pensar y actuar, la diversidad de formas de producción, donde la tecnología cambia continuamente por el propio desarrollo de la sociedad.

Desde una perspectiva sociológica, se educa al hombre no para que pierda su esencia individual, sino para que la manifieste de la mejor manera posible en el contexto social en que debe vivir, derivado de una enseñanza y un aprendizaje integral y multilateral que prepare al individuo para enfrentar responsablemente los problemas que surgen en su relación con los demás. En un sentido amplio podemos

entender la educación como el sistema de influencias recíprocas, que se establecen entre el individuo con los elementos inherentes de la naturaleza y la sociedad, cuya intencionalidad es la inserción plena, mediante la socialización de saberes por los sujeto en un fenómeno social complejo, enfocado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de saberes orientados desde la herencia cultural, los valores, normas y patrones socialmente aceptados

El proceso de enseñanza-aprendizaje está determinado por la existencia de una cultura, que condiciona tanto los contenidos, como los propios métodos, instrumentos, recursos (materiales y subjetivos) para la apropiación de dicho contenido de los cuales los educandos deben apropiarse, así como los espacios, el tiempo y las situaciones específicas en que se lleva a cabo el mismo.

El desafío de la sustentabilidad implica crear alternativas metodológicas que ofrezcan relaciones de sostenibilidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje para favorecer la recuperación a corto, mediano y largo plazo, de los elementos inherentes de la naturaleza y la sociedad, esto quiere decir, diseñar una dinámica para la formación del profesional basado en tecnologías ecológicas que sean apreñadas en el contexto donde se desarrolla el proceso social y/o de producción como vía que contribuya a desarrollar estos modos de actuación en un proceso de enseñanza aprendizaje haciendo.

En la actualidad el conocimiento generalmente se dirige con una marcada intencionalidad a satisfacer las necesidades de la sociedad sin el consecuente análisis de consecuencias, es decir, se concibe como resultado de la oferta y la demanda, sin embargo, tener en cuenta esta relación en el proceso formativo de los estudiantes implica una visión totalizadora del conocimiento a enseñar, que promuevan el impulso de saberes donde se valore su instrumentación práctica mediante relaciones de causa – efecto, desde la contextualización de los saberes y la justificación de los saberes en una relación de tiempo y espacio.

En esta dirección Martínez Miguel (2002) señala:

“Y esto no se evitará con una definición y reducción de nuestros saberes a sus estructuras formales, sino, y solo, con una visión transdisciplinar que ofrezca un concepto activo y abierto de la naturaleza y del ser humano”.

Ello significa que lo fragmentado en orientar lo cognitivo en la relación hombre – naturaleza de manera independiente, limita la dinámica del proceso formativo, mientras que la intencionalidad formativa dirigida a la necesidad de la sociedad y la preparación de los estudiantes para la vida desde la sistematización del trabajo metodológico tributa en la eficiencia del proceso pedagógico profesional.

Estos elementos apuntan a la necesidad de concebir con enfoque totalizador del proceso pedagógico, que a criterios de diferentes autores se orienta desde la interdisciplinariedad hacia la transdisciplinariedad, en tanto esta última se considera como un nivel superior de las relaciones entre las disciplinas basada en la inexistencia de fronteras rígidas entre ellas conformando saberes a enseñar

La capacidad del estudiante para asimilar el sistema de saberes de una ciencia y ponerlo al servicio de la solución de un problema del contexto educativo donde interactúa, ha estado condicionado en gran medida por el conocimiento de las propias leyes objetivas, sin considerar que es un gestor del proceso técnico y educativo de la especialidad que se enmarca, mediante el componente investigativo y laboral donde el estudiante crea su accionar, se produce entonces una ruptura valorativa de las categorías espacio – tiempo, cuando no es capaz de actuar poniendo en práctica lo aprendido.

Entiéndase escuela cuando se habla de cualquier nivel de educación. Estas relaciones esbozan con claridad la necesidad de un contexto de actuación (espacio) para la formación del profesional y de un tiempo determinado, donde se interrelacionan necesidades y posibilidades reales de formación como un proceso permanente.

De manera concreta la propuesta del aprendizaje de las relaciones espacio – tiempo se propone como etapa del saber, y que como actividad resultante de las relaciones entre las ciencias básicas y aplicadas consolide su carácter inter- transdisciplinar de

las relaciones expresadas se comprende un amplio sistema de conocimientos en el que se advierten saberes, es decir, un sistema de categorías que responde a un espacio, a un contexto pero con resultado evidenciado en un tiempo determinado, pueda ser estimado con un alto grado de precisión, por tanto, los saberes no pueden seguir aislado del conocimiento de las características de los espacios en que se desarrolla la vida, ya que ningún sistema de producción exime al hombre del contexto biofísico en el cual se encuentra.

Un sistema de producción no es ajeno, ni independiente a la relación del contexto biofísico, de igual forma, la dinámica del proceso de formación del profesional se valora específicamente del tratamiento al contenido técnico y los factores naturales y sociales; que de forma general su papel activo en el proceso va más allá del contenido técnico, que les permiten la aplicación creadora a nuevas situaciones profesionales, de ahí que el conocimiento, no puede hacerse solo teniendo en cuenta el interior del sujeto, sino también se debe considerar la interacción socio-cultural, lo que existe en la sociedad, la socialización, la comunicación..

Desde esta posición se asume que el hombre llega a elaborar la cultura a partir de lo individual y las relaciones sociales. El contexto de la formación de los profesionales es visto también como el espacio idóneo para fortalecer la cultura por el medio ambiente como aspecto básico en el desarrollo sostenible, a partir de considerar los educandos, como ente activo en este proceso, integrados dialécticamente y orientado hacia el desarrollo sostenible, aspiración por alcanzar en los centros universitarios.

Al decir de Torres J. (1994) señala:

"..... la coordinación de todas las disciplinas del sistema de enseñanza innovado sobre la base de una axiomática general, ética, política y antropológica.... sería, una teoría general de sistemas o de estructuras, que incluyera estructuras operativas, estructuras regulatorias y sistemas probabilísticas, y que uniría estas diversas posibilidades por medio de transformaciones reguladas y definidas."

Por su parte Jean Piaget (1972) considera que:

"...las fronteras entre las disciplinas tienden a desaparecer, porque las estructuras son comunes (como entre la física y la química que Comte creía irreducible de una a otra) o bien solidarias entre sí (como el caso entre la biología y la química)."

Puntos de vistas que apuntan a fundamentar lo gnoseológico transdisciplinar como necesidad formativa en la clase por encuentro; vista desde una concepción disciplinar se refiere a la integración mediante la acción recíproca de los contenidos necesarios y esenciales de las diferentes disciplinas hacia un mismo objetivo de aprendizaje, lo cual se dirige a lo cognitivo, aunque en el procesos de planificación de esos conocimientos al ser orientados se considere el tratamiento educativo lo formativo se limita a las disciplinas académicas, quedando a consideración del docente en la planificación del proceso en sí, los conocimientos, las habilidades, valores y actitudes que de una manera directa e indirecta se relacionan con el contenido a aprender, como complemento de preparación del estudiante para su actividad profesional y en sus relaciones sociales con los demás

Los autores referidos consideran que sería un momento en el cual no existirían delimitaciones entre las disciplinas, de hecho es una mirada totalizadora que trasciende las propias disciplinas, mediadas por nuevas estructuras de relaciones donde cada relación debe contener a la otra y viceversa para propiciar una lógica en la comprensión e interpretación del proceso, objeto y/o fenómeno de aprendizaje.

Las relaciones transdisciplinarias es no negar la existencia de las disciplinas, sino coexistir con ellas, esta es una notable diferencia entre estos dos niveles de relaciones interdisciplinarias y transdisciplinar. Desde lo transdisciplinar como relación en la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje hay excepciones, donde se evidencia un marcado carácter cognitivo de manera lineal, orientada a la creación de supuestos equipos conformados por especialistas en distintas áreas del conocimiento en torno a un determinado problema.

Desde esa mirada sólo se alcanzará una acumulación de visiones de cada una de las disciplinas presentes, por otro lado la síntesis integradora no se logra a través

de una acumulación de distintos cerebros, ella debe ocurrir en cada uno de los cerebros y para ello se precisa una formación orientada de tal manera que una enseñanza globalizada, haga posible un aprendizaje con esa naturaleza.

Pensar en lo que existe y lo que somos capaces de hacer resultado de un propósito individual y/o colectivo se centra el aprendizaje a conocimientos, habilidades y valores referido a un contenido y no integrar ese contenido con los factores naturales y sociales propios del contexto, y su impacto en un período a corto, mediano y a largo plazo limita el desarrollo de actitudes dirigida a la sostenibilidad.

Un aprendizaje desarrollador se manifiesta en la medida que los sujetos logran estructurar contenidos, acorde con razones asociadas a las condiciones que caracterizan el surgimiento de un determinado problema. Dicha estructura establece la lógica de solución del problema, el cual resulta de los nexos que se establecen entre elementos de la cultura técnica y/o social formalizada y de estos con las condiciones que caracterizan la manifestación del problema, establece entonces un proceso de sistematización teórica y práctica. Por tanto, contenido significa cultura técnica estructurada y fundamentada, dicha estructura establece la solución de un problema, así como la integración de contenidos significa síntesis de los mismos para la solución de problemas complejos.

Elementos que sugieren ver la orientación en el proceso docente dirigida a identificar el tratamiento de los contenidos necesarios y esenciales e incentivar mediante el trabajo independiente, dirigido a la profundización de los saberes desde diferentes contextos y formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje, en otro aspecto incentivar implica impulsar, hacer que las personas sientan la necesidad de conocer y/o ejecutar una orientación, resultado de la motivación como reguladora de la conducta del sujeto, por tanto los motiva una adecuada orientación referente a los conocimientos, las habilidades, valores y actitudes aprender los objetivos a alcanzar que identifiquen el crecimiento personal, los valores, lo cual implica un compromiso, un motor para la acción con uno mismo en el reconocimiento de nuestras emociones y cómo éstas nos disponen para hacer alguna cosa.

Según K. B Madson y cito:

“La motivación es un proceso a) que suscita o insita una conducta b) de sostén de una actividad que progresa y de canalización de la actividad en un curso dado. En sentido amplio, el análisis de la motivación debe tener en cuenta todos los factores que suscitan, sostienen y dirigen la conducta”

González Rey, Fernando (1998) realiza una valoración del por qué un determinado comportamiento y como debe ser el comportamiento de acuerdo con las condiciones en que se encuentra el individuo, enfatizando en la necesidad de la motivación desde la necesidad de sentir, de lo emocional en las personas para incentivar hacia la ejecución, lo cual se evidencia en la siguiente cita:

“... Lo que guía no es la tecnología sino el deseo de usarla. La tecnología es un instrumento para hacer cosas.”

Cuando el aprendizaje de un objeto y/o proceso es motivado y orientado a valorar de manera global implicando las causas y el efecto entre el conocimiento con los componentes de la naturaleza y la sociedad, se amplía el contenido de la necesidad y la forma de satisfacerlas, por ello, al orientar la necesidad en la comprensión integradora, condicionado por relaciones de sostenibilidad expresada en su relación con el entorno natural y social en su actividad práctica creadora, que al ser sistematizada en diferentes contextos esta necesidad se hace consciente, lo cual implica una actuación con conocimiento de causas.

Las necesidades al constituir expresiones de la subjetividad de cada individuo, para desarrollar modos de actuación con conocimientos de causa – efecto en la satisfacción de sus necesidades y transmitir valores humanos, condicionan la existencia de relaciones de correspondencia, entre los intereses individuales y sociales con la necesidad de proyección del aprendizaje por el sujeto, singularidad está dada donde exista el espacio a la subjetividad, hacia nuevas formas de interpretar y/o transformar la realidad de lo que se trata es de desarrollar nuevas formas de expresar los intereses orientadas desde el análisis y valoración del medio

en donde se desarrollan los saberes y de reconocer la necesidad de desarrollar la individualidad desde la valoración de la colectividad y viceversa.

Se persigue así desarrollar el interés individual a través de interiorizar la necesidad en la forma de sentir, pensar y actuar, y su generalización como interés social, luego de haber asimilado determinadas normas y valores de comportamiento con conocimiento de causa. Existe por tanto la necesidad, el interés y el elemento que los mueve, los hace ser significativos en la dirección de la conducta, son los motivos que deben caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como mediadores para alcanzar un aprendizaje motivado por un interés personal en respuesta de las exigencias sociales.

Las necesidades, los intereses, los motivos son expresión de una adecuada orientación del aprendizaje sustentado en una motivación dirigida a la modificación del comportamiento de la actuación de los sujetos, elementos que constituyen una estructura de relación directa con el tratamiento del aprendizaje desde el análisis del diagnóstico inicial para incentivar al sujeto a la acción de hacer lo aprendido.

El diagnóstico es una caracterización actualizada, sirve para realizar un reconocimiento, determinar la naturaleza de un problema y su clasificación, es una conclusión prospectiva del análisis de la situación y/o problema, es un resultado destinado a detectar las insuficiencias. Por tanto nos permite orientar y motivar desde las necesidades individuales hacia las exigencias sociales.

Muñoz Venet, Regina (2011) en el material: Atención a la diversidad. Una vía para elevar la calidad del aprendizaje, realiza una valoración sobre el diagnóstico a partir de claves que tipifican e identifican el diagnóstico, plantea que es un proceso continuo y sistemático de las particularidades individuales del sujeto en: lo psicopedagógico, lo biológico, fisiológico y de aprendizaje, permite revelar las causas que provocan el estado del desarrollo en el momento de su realización, así como determinar las potencialidades de continuidad de ese desarrollo.

Argumentos que permiten esclarecer y ver el diagnóstico como el instrumento de intervención inicial para el aprendizaje en relación directa con la motivación, como necesidad de modificación del tratamiento del aprendizaje, a partir del comportamiento de actuación de los sujetos en la ejecución de actividades que tipifican e identifican su campo y esfera de actuación profesional.

Tanto el diagnóstico, como la motivación se vinculan e integran en la orientación como recurso de intervención y de promover la ejecución de actividades propias de la profesión en los sujetos que aprenden, entendiendo por orientación de la intervención – ejecutora como: un proceso continuo y sistemático de desarrollo de la independencia cognoscitiva desde la generalización de los saberes, mediante técnicas y procedimientos que contribuyan a la deducción – producción creativa, es por tanto un recurso didáctico que implica una lógica orientadora en los modos de actuación del docente, para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en la clase por encuentro.

Al referirnos al término de intervención se entiende por: acción y resultado de una manera de expresión, que tiene una organización intencional de manera natural o dirigida de mediación, interposición, entrenamiento, influencia y colaboración, concebida de la caracterización del sujeto que aprende y el convencimiento de las razones y/o motivos que justifican necesidad de aprender, de hacer, es por tanto un nivel teórico del querer hacer. El término ejecutar es una actividad práctica, implica hacer o realizar una acción que puede ser intencionada y/o dirigida, en la primera existe un nivel de orientación y motivación, en la segunda se plantea como imposición, obligación de realizar la actividad, se refiere a la actividad práctica, hacer.

Tanto la intervención, como ejecutar en el proceso de enseñanza – aprendizaje se proyectan en diferentes fases del aprendizaje y formas de organización, caracterizadas por un tiempo y espacio para sistematizar y ejercitar los saberes, determinado por las particularidades individuales del sujeto y sus potencialidades de continuidad de desarrollo. En la clase por encuentro el modelo es la

semipresencialidad y el éxito en la eficiencia del proceso de enseñanza - aprendizaje está en la orientación hacia la intervención y la ejecución que el docente debe contribuir a lograr en sus estudiantes desde la misma dinámica de este proceso formativo.

Criterios que justifican la necesidad de enunciar indicadores esenciales del dominio de los docentes, dirigidos a comprender la orientación hacia la intervención - ejecutora como fundamento de la dinámica de la clase por encuentro, caracterizados por el nivel de desarrollo biosocial y económico, el nivel de desarrollo cognitivo, la etapa del ciclo vital por la que atraviesa, así como la estructura y composición del grupo.

La intencionalidad es atender la diversidad en lo individual y lo grupal en sus procesos vitales que coexisten en un mismo espacio y tiempo, en el nivel de relaciones y/o interacciones sociales existente en el grupo; como vía para orientar de forma equitativa la búsqueda investigativa, la profundización y sistematización de los saberes, así como, obtener un grado de satisfacción que haga posible la continuación del desarrollo de los sujetos. Es un proceso de orientación a incentivar a la intervención, a ejecutar y lograr un desarrollo de la independencia cognoscitiva.

En lo referente a sentar lo didáctico, la orientación es un recurso didáctico, que permiten argumentar la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la clase por encuentro, así como la eficiencia; para la estructuración - organización de acciones teóricas y prácticas como vía de favorecer el aprendizaje. En la dinámica de la clase por encuentro, se requiere un análisis del contenido, del objetivo que se plantea como respuesta a las condiciones que caracterizan al problema que surge en el contexto, así como del sistema de habilidades como estructura que define la lógica para la selección de un método de enseñanza.

Por tal razón, desde la Didáctica se puede establecer una proporcionalidad conceptual entre categorías a partir de la comprensión de los nexos que entre estas existen. Desde el término de competitividad significa síntesis de contenidos; una cultura técnica formalizada, estructurada y fundamentada, donde se conforma el saber y se establece la lógica que caracteriza un determinado método de trabajo

socio - tecnológico y por ende la variante de solución racional de una tipología de problemas.

La estructuración y organización del proceso de enseñanza determinado mediante tipologías de problemas, las cuales establecen métodos de trabajo cuyo algoritmo operacional comprenden la contextualización en las circunstancias específicas de un determinado problema y la identificación de métodos de enseñanza para determinadas tipologías de problemas, se establecen cuando se logra identificar una determinada tendencia de desarrollo según características del estudiante (en lo individual y lo colectivo) que van desde sus potencialidades de solución por la experiencia acumulada, hasta considerar las habilidades adquiridas en el proceso formativo..

Los hechos demuestran que la tendencia que ha prevalecido en las concepciones relativas a la organización del proceso de formación del profesional mediante la clase por encuentro, se caracteriza por el despliegue de la lógica operacional que establecen los métodos de trabajo que expresan las vías para resolver determinadas tipologías de problemas con similares características. Se considera que dadas estas condiciones de organización no se propicia que dichos métodos se vayan configurando y sean resultado del aprendizaje como parte del propio proceso de formación. El estudiante para resolver problemas solo repite las orientaciones que les son brindadas por los docentes, asociadas con los procedimientos que comprenden estos métodos, lo cual es válido para establecer soluciones análogas a problemas de una misma identidad (que poseen características comunes).

La dificultad emerge cuando las condiciones cambian sustancialmente, lo cual ocurre de manera regular en un contexto socio-productivo real, ante los cambios sustanciales de condiciones, de ahí que un determinado método de trabajo ya no resulta válido ni efectivo como alternativa de solución de los nuevos problemas que surgen. De tal manera se presupone que con el propósito de formar al profesional capaz de enfrentar los presumibles cambios, se deba concebir una organización del proceso que propicie la búsqueda de soluciones prácticas. Significa entonces, que la

organización del proceso de formación del profesional se deba concebir según la lógica del proceso de tratamiento de problemas, la cual revela la dinámica de la búsqueda de soluciones prácticas.

No se trata de concebir un proceso que transcurra formulándoles las preguntas esenciales al estudiante, se trata de lograr que el estudiante se formule preguntas esenciales, a partir de un proceso de comprensión e interpretación teórica, donde el profesor explique la lógica de solución de un problema que implique la integración de saberes, luego su sistematización mediante el trabajo independiente como elemento dinamizador del aprendizaje.

La clase por encuentro es un tipo de clase que pondera el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes mediante el papel orientador y dinamizador del profesor dada las características en la relación tiempo y espacio para el proceso de enseñanza – aprendizaje, de ahí la necesidad de nuevas relaciones que favorezca la interpretación – deducción – interpretación ponderado por relaciones totalizadoras, en este sentido nos referimos a la enseñanza de saberes y la relación e interrelación de las partes de los saberes con el todo.

Desde el punto de vista lógico se trata de una enseñanza basada en la explicación de situaciones problémicas y su sistematización mediante tareas y proyectos integradores. Desde el punto de vista epistemológico lo constituye el reflejo de las propiedades generales que van condicionando la ascensión a niveles superiores, criterios que en el tratamiento de la situación problémica son variados, aunque todos coinciden en que provoca en el estudiante el estado de contradicción entre lo conocido y lo desconocido, entre lo evidente y lo no evidente.

El nivel de desarrollo de los conocimientos, las habilidades, los valores y actitudes determina las condiciones en que se da todo el proceso de la enseñanza y es la expresión búsqueda investigativa que favorece la formación del hombre de ciencia. En la tarea integradora es la tarea que integra los contenidos de las disciplinas, habilidades, hábitos, valores, actitudes y la relación de los factores naturales y sociales inherente al contenido académico contextualizada en un espacio y tiempo

determinado, lo cual debe posibilitar que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos a la realidad objetiva.

Criterios fundamentados de la necesidad social desde un contexto histórico concreto, para contribuir a potenciar el aprendizaje en esta tipología de clase caracterizada por encuentros, cuya preparación del estudiante debe estar dirigida a enfrentar los retos de la globalización y su finalidad es potenciar estrategias de aprendizaje y estilos de pensamiento integradores, que permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

La tarea integradora se sitúa dentro de la estructura de la actividad de estudio a nivel de los objetivos parciales que el estudiante debe lograr, ya sean objetivos a nivel de programas de asignatura, en el año docente (en sentido horizontal), entre los años de la carrera (en sentido vertical) y el proyecto integrador se constituye de las tareas integradoras como complemento de un aprendizaje desarrollador.

Como categoría esencial para la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en la clase por encuentro se sitúa el proyecto integrador, identificado por un sistema de tareas planificadas mediante una unidad compleja, es el eslabón que revela el aprendizaje en los estudiantes, su nivel de independencia y de creación, es un espacio de sistematización de saberes, cuya intencionalidad tiende a la motivación individual y social de los alumnos en forma voluntaria y cuyo centro de interés principal es la producción, se procesa a raíz de un problema concreto y se efectúa en su ambiente natural, es una aplicación práctica de un problema, en el plano de ejecución.

La determinación de los problemas para los ejercicios integradores debe partir de los problemas generales, globales y totales, para ir incorporando en ellos los problemas particulares y específicos, de manera tal que al ser tratado el contenido relacionado con uno de estos problemas específicos, tenga que hacerse inevitablemente teniendo en cuenta sus nexos con otros y con el requerimiento que plantea el problema general. Esta valoración se fundamenta en uno de los principios que materializan los elementos más pertinentes del enfoque de la complejidad en la educación, el principio hologramático, el cual establece la necesaria contemplación

de la relación partes-todo, que expresa que el todo es más que la suma de las partes y que precisamente su funcionalidad está determinada por las formas en que las partes se interconectan.

Actualmente se cuestiona mucho el problema de la excesiva fragmentación de los contenidos, sin embargo, no se tiene claridad meridiana del impacto negativo que esta provoca en los que estudian y aprenden según estas concepciones. Una fragmentación progresiva de los contenidos parcializa y reduce el estudio del objeto de la profesión, lo que conlleva a perder la perspectiva real del problema que se manifiesta en el contexto, y a quienes están aprendiendo sobre la base de esta concepción, a adquirir una perspectiva del mismo que no les posibilita realizar el trabajo de síntesis, necesario para enfrentar una realidad compleja, caracterizada por la presencia de problemas complejos, dinámicos y que manifiestan siempre una determinada sistematicidad.

2.4 Propuesta metodológica integral

En el diseño curricular por competencias, cada institución elige los elementos que integran el modelo educativo, dependiendo de sus fines, del contexto específico en que se da el proceso formativo, y de la teoría pedagógica que se privilegie; en una palabra, de la intencionalidad formativa a concretarse en el currículo. González et al., (2002), define el diseño por competencias como un currículum aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo, y promueve una enseñanza integral que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo.

El aprendizaje es demostrado en resultados, mismos que reflejan habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos desarrollados por el profesional. La evaluación está basada en la ratificación de los resultados obtenidos a partir de estándares. Idealmente, las competencias y sus estándares están determinados a priori por un sector, sin embargo, en el diseño curricular por competencias no

siempre existen estándares de este tipo, en tal caso, la institución se aboca a la elaboración de una “norma de carácter transitorio”, la cual será definida como “norma de competencia de la institución” o norma educativa de competencia.

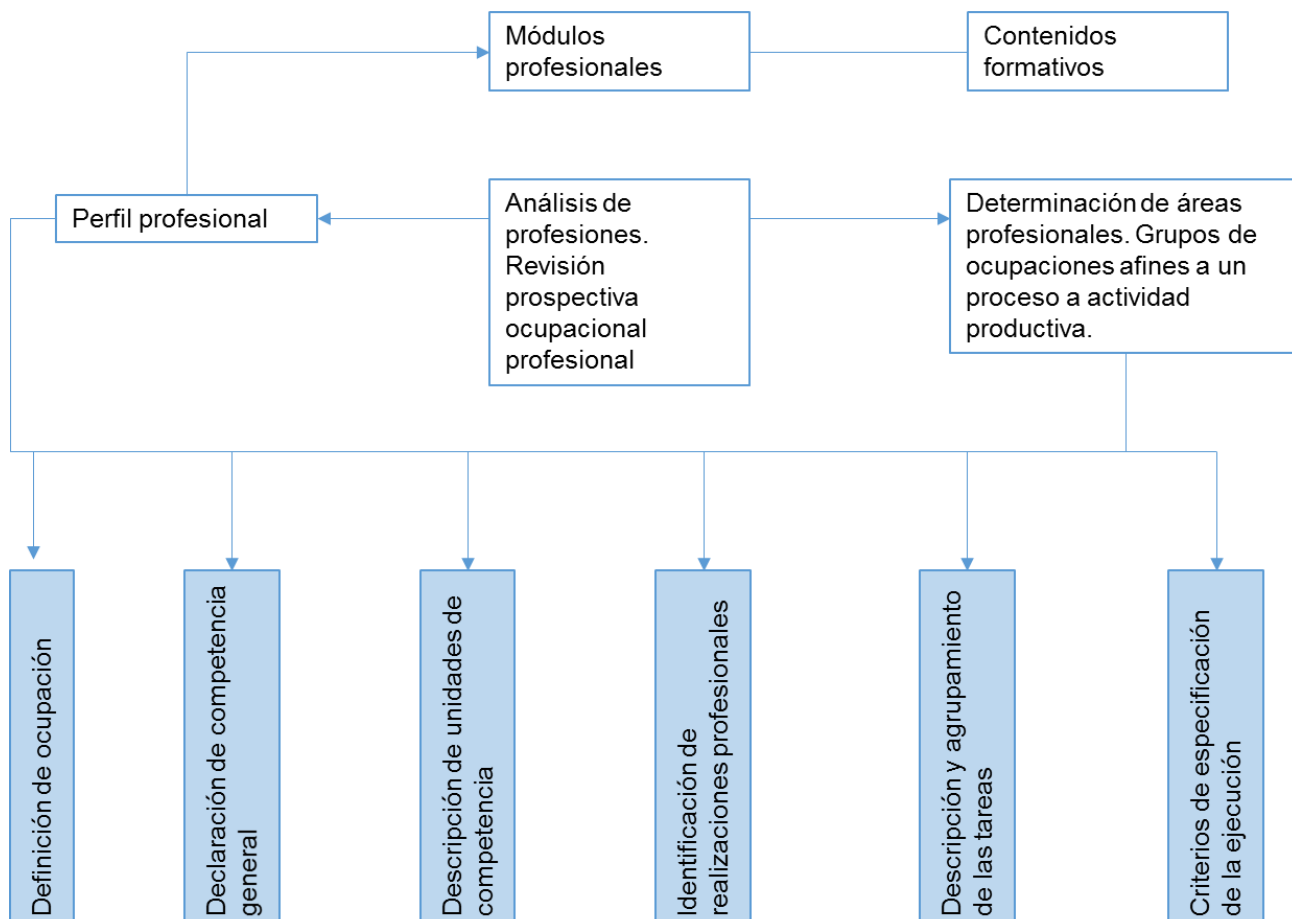
Un modelo educativo centrado en competencias buscar no sólo dar respuesta a los desafíos de productividad y competitividad, sino trata de rescatar una noción de competencia que fortalezca el desarrollo autónomo del sujeto en el marco de relaciones de sociabilidad y de participación ciudadana; por ello, enfoca los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño, ofrece una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, y enfatiza el trabajo colaborativo. Concretar un currículo por competencias llevándolo del diseño al nivel de aula, requiere de tres fases: diseño, desarrollo y gestión curricular.

Cuadro 1. Fases de la Concreción de un currículo por competencias

<p>DISEÑO CURRICULAR</p>	<p>Etapa enmarcada por lo cultural, en la cual se consultan, definen y organizan las fuentes tecnológico-productivas, filosóficas y pedagógicas para convertirlas en un conjunto de elementos relacionados entre si, y de manera secuencial y organizadas, que permite ubicar el ciclo formativo, el perfil profesional, las funciones, el dominio profesional y, finalmente, las competencias requeridas.</p>	<p>Identificar y caracterizar el marco de competencias. Definir las competencias profesionales</p>
<p>DESARROLLO CURRICULAR</p>	<p>Etapa enmarcada por lo didáctico, que señala el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se desarrolla lo planeado en el diseño curricular en unidades de competencia, saberes, módulos, contenidos de aprendizaje, metodología y secuenciación de las acciones de enseñanza-aprendizaje o didáctica del currículo.</p>	<p>Planear la didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje</p>

El diseño curricular por competencias se fundamenta en el perfil profesional de egreso, estrechamente relacionado con el ejercicio de la profesión; el perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el egresado sabe hacer al término de un programa educativo; es común que las competencias de egreso den lugar a una organización modular que concluye en la determinación de la malla curricular. El qué se enseña, cómo y para qué, deriva de las competencias de egreso y toma forma en los elementos de competencia.

Cuadro 2. Diseño curricular con base en competencias



La primera fase del diseño curricular por competencias, es el proceso de identificación del perfil profesional, el cual requiere una exhaustiva indagación en la literatura y el campo laboral, considerando las demandas específicas del sector; se elabora con base en información relevante del mundo exterior, de manera que el perfil profesional sea la expresión integrada de las competencias profesionales que la carrera desplegará en quien la curse.

Cuadro 3. Diferenciación entre perfil académico, profesional y de egreso

Perfil académico	Conjunto de competencias, actitudes y valores que adquiere una persona a lo largo de su proceso formativo
Perfil de egreso (básico)	Egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traducen en cumplimiento de tareas propias y típicas de profesión.
Perfil profesional (experto)	Conjunto de rasgos y capacidades que, certificados apropiadamente por quien tiene la competencia, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone esta capacitado y es competente.

El perfil académico considera la opinión de la comunidad universitaria y las necesidades del medio externo, incluyendo tanto las demandas del mundo laboral como de otros sectores de la sociedad, con la inevitable deliberación, interpretación y proyección que de esta demanda debe hacer la universidad. Identifica competencias requeridas en el ejercicio profesional expresadas, entre otras actitudes y valores, como capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica o capacidad de trabajar en equipo. Es la declaración institucional acerca de los rasgos que caracterizan a sus egresados, dicha en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional.

El perfil de egreso básico corresponde al de un profesional calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la carrera en cuestión, con un grado de eficiencia razonable, que se traduce en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión y en evitar errores que pudieran perjudicar a las personas o a las organizaciones (Hawes y Corvalán, 2005:13); se relaciona con determinadas competencias sin las cuales no se puede acreditar un profesional (aquellas que posee quien acaba de egresar de un proceso formativo), y es la base y referente para la construcción.

Identificación del perfil de egreso

El método para identificar las competencias del perfil de egreso, es muy similar en los diversos organismos. El currículo por competencias profesionales debe proponerse reconocer las necesidades y problemas de la realidad, los cuales se definen mediante el diagnóstico de las experiencias del entorno social, la práctica de las profesiones, el desarrollo de la disciplina en cuestión y las demandas del mercado laboral.

La combinación y análisis de estos elementos da vida al perfil de egreso del futuro profesional (Ceneval, 2004). En cuanto a los referentes, el Proyecto Tuning propone definir el perfil de egreso con base en tres acciones:

- a. Consulta a académicos y especialistas disciplinarios.
- b. Consulta a egresados propios y de otras universidades.
- c. Consulta a empleadores y expertos.

El método para identificar las competencias requeridas en el mercado del trabajo, debe permitir:

- a) Definir para cada carrera o programa un perfil de egreso claro, evaluable y expresado en atributos de desempeño laboral.
- b) Validar y actualizar periódicamente el currículum con base en dicho perfil.
- c) Desarrollar en la propia organización académica la capacidad de prospectar las necesidades de recursos humanos en la industria y traducirlas a estrategias formativas.

El perfil de egreso es una decisión consensuada entre los grupos de interés que tienen como referente el perfil profesional, este último expresa el ámbito de la profesión, su práctica y su prospectiva a partir del contexto nacional e internacional, y el área disciplinar.

Larraín y González (2005) consideran cuatro componentes en la definición del perfil de egreso: el contexto internacional, el nacional, el institucional y el área disciplinaria.

La reflexión, deliberación y selección de las capacidades o competencias del perfil de egreso, consideran un referente central en el diseño curricular por competencias, que es la Encuesta Tuning, la cual identifica las competencias genéricas o transversales necesarias en todo tipo de trabajo y transferibles en cualquier ambiente donde existe una organización productiva, no ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector económico, cargo o tipo de actividad productiva, que permiten el desarrollo continuo de nuevas habilidades.

Las competencias transversales se clasifican en: instrumentales, que son una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional; interpersonales, expresión adecuada de los sentimientos propios y aceptación de los ajenos, que propicia la colaboración mutua, y sistémicas, combinación de imaginación, sensibilidad y habilidades que permiten ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo.

Cuadro 4. Competencias transversales en el modelo del proyecto de Tuning

INSTRUMENTALES

Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad de organización y planificación
Comunicación oral y escrita
Conocimiento de lengua extranjera
Conocimiento de informática
Capacidad de gestión de la información
Resolución de problemas
Toma de decisiones

PERSONALES

Trabajo en equipo
Trabajo en contexto internacional
Habilidades en las relaciones interpersonales
Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
Razonamiento crítico
Compromiso ético

SISTEMICAS

Aprendizaje autónomo
Adaptación a nuevas situaciones
Creatividad
Liderazgo
Conocimiento de otras culturas y costumbres
Iniciativa y espíritu emprendedor
Motivación por la calidad
Sensibilidad por temas medioambientales

Las competencias instrumentales son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin; suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

Cuadro 5. Competencias transversales o genéricas

Competencias instrumentales

Competencias instrumentales	Combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional.
Habilidades cognitivas	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organización y planificación
Capacidades metodológicas	Resolución de problemas Toma de decisiones
Destrezas tecnológicas	Conocimiento de informática Capacidad de gestión de la información
Destrezas lingüísticas	Comunicación oral y escrita Conocimiento de lengua extranjera

Las competencias interpersonales son las características y capacidades que permiten a las personas establecer una buena interrelación social con los demás. Suponen habilidades de cada individuo (personales) e interpersonales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza para expresar sus emociones y sentimientos del modo más adecuado, y aceptando las expresiones de los demás, de manera que sea posible una estrecha colaboración para objetivos comunes. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

Cuadro 6. Competencias transversales o genéricas

Competencias interpersonales

Competencias interpersonales	Expresión adecuada de los sentimientos propios y aceptación de los ajenos, lo que posibilita la colaboración mutua
Capacidades individuales	Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad Razonamiento crítico Compromiso ético
Destrezas sociales	Trabajo en equipo Trabajo en un contexto internacional Habilidades en las relaciones interpersonales

Las competencias sistémicas son las destrezas y las habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que se puedan hacer mejoras en los sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Cuadro 7. Competencias transversales o genéricas. Competencias sistemáticas

Competencias sistemáticas	Combinación de imaginación, sensibilidad y habilidades que permiten ver como se relacionan y conjugan las partes de un todo
Capacidad emprendedora	Iniciativa y espíritu emprendedor Creatividad
Capacidad de organización	Motivación por la calidad Aprendizaje autónomo
Capacidad de liderazgo	Liderazgo
Competencia de logro	Adaptación a nuevas situaciones Conocimiento de otras culturas y costumbres
otras	Sensibilidad por temas medioambientales

La definición del perfil profesional de egreso, es un proceso complejo que requiere la participación de un grupo interdisciplinario. La información que se recabe de

encuestas y variedad de fuentes debe ser lo suficiente amplia como para identificar el contexto, sus tecnologías, las funciones profesionales y las metodologías e instrumentos de trabajo; al mismo tiempo, debe ser lo suficientemente delimitada como para que el equipo abocado a su identificación determine el perfil profesional y en su momento el perfil del egreso.

Este último, resume las características de la formación profesional: lo que el egresado conoce (saber), lo que sabe hacer y los valores que sustentan la práctica y el desarrollo profesional (ser); concentra los saberes teóricos, prácticos y valorativos como ejes de la formación profesional.

El perfil profesional de una titulación recoge la orientación prioritaria de un plan de estudios dentro de un ámbito específico. Para identificarlo, se deberá precisar el campo de actuación profesional en el que va a desempeñarse el titulado, considerando sus acciones desde una perspectiva actual y futura; de esta manera el perfil profesional incorpora las demandas sociales y productivas.

Cada competencia de egreso integra competencias básicas (cognitivas, técnicas y metodológicas), genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), específicas y transversales íntimamente imbricadas: adicionalmente, se plantea la necesidad de hacer una propuesta en relación con las competencias genéricas, de manera que queden enunciadas claramente las competencias priorizadas a adquirir por el alumno a lo largo de su formación profesional.

Generalmente, un programa educativo determina de cinco a siete competencias genéricas que prioriza para una formación específica. Cuando se trata de titulaciones o programas educativos afines, como es el caso de ingenierías, se identifican las competencias genéricas comunes a todas las titulaciones, las cuales forman parte del bagaje formativo de este nivel.

Las competencias son acumulativas y su organización curricular con frecuencia requiere que unas precedan a las otras. Para lograr un desempeño profesional adecuado, se requiere tener competencias básicas, que por lo general son previas

y necesarias para adquirir las competencias genéricas; asimismo, es necesario tener algunas competencias genéricas para adquirir las competencias específicas.

Hay dos formas de abordar la estructura curricular: una es organizar módulos y expresar directamente los conocimientos habilidades y actitudes en forma de comportamientos evaluables. La otra, es “transformarlas en un listado de los contenidos (tópicos o materias) que son necesarios y los objetivos de aprendizaje expresados en forma de comportamientos evaluables asociados a cada contenido, utilizando para estos fines, el método tradicional de la planificación” (Larraín y González, 2003).

Ya que las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) son centrales en la elaboración de la Guía Docente, conocer su contenido es importante.

Si bien la organización curricular se agrupa en tres grandes bloques: competencias básicas, genéricas y específicas, también se debe contemplar el grupo de saberes que está presente en varias unidades de competencia, el cual indica que se trata de una formación más general y básica que específica, por lo que el módulo estará asociado a varias unidades de competencia que no son objeto de un curso, pero que son esenciales para la formación profesional, definidas como competencias transversales y con frecuencia, son determinadas por la institución. El diseño curricular por competencias asume una organización compleja que se dirige al desarrollo de competencias profesionales integrales en el alumno.

UNIDAD III

DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

El docente participe de un enfoque por competencias, requiere estar situado en un paradigma socio constructivista, participar activamente junto a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, involucrado en los diferentes contextos de aula y otros espacios en que realiza su práctica docente, ya que esto le permite conocer integralmente a sus estudiantes, reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje, identificar las necesidades educativas, realizar evaluaciones auténticas, diseñar experiencias de aprendizaje significativas, promover el trabajo colaborativo, la tutoría entre pares e intencionar la reflexión crítica de su actuar.

Al implementar un enfoque por competencias dentro de una perspectiva de innovación en formación docente, permitirán a éste interpretar y orientar su propia práctica, resignificar sus creencias y postulados, los cuales obedecen a una construcción personal del conocimiento de la docencia y de la elaboración de un marco valorativo al respecto.

Al promover la innovación de las prácticas docentes, posibilita la transformación de las prácticas, en el enfoque y estilo de enseñanza. Asimismo, se asume un rol distinto al tradicional, ya no solo transmitir los saberes, sino potenciar el desarrollo de capacidades con el fin de construir competencias en el estudiante, ser un formador de formadores, que orienta y acompaña el proceso formativo en toda su dimensión.

Surge entonces, la necesidad de diseñar, seleccionar y llevar a cabo experiencias de aprendizaje que den la oportunidad al estudiante de reflexionar de manera crítica acerca de su aprendizaje, de resolver problemas, de evaluar su quehacer y hacerse cargo de sus logros y dificultades, como también de transversalizar sus aprendizajes a ámbitos externos al ejercicio estudiantil, permitiéndole movilizar y transferir conocimientos y habilidades.

El docente deberá desarrollar la capacidad de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje y en este sentido realizar los programas de su campo disciplinar (Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 2, 87-97

(2009) 93) incorporando la tecnología y el manejo didáctico de las TIC. También seleccionar y adaptar los contenidos, con el fin de dar respuesta a los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes, y al nivel de dominio de competencias de los estudiantes. Conjuntamente, el docente debe propender a facilitar los canales de comunicación de manera eficiente y asertiva.

Al diseñar su propia planeación, seleccionar las metodologías más adecuadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, favoreciendo así los canales de motivación, la autorregulación y la significación de los aprendizajes en los estudiantes, siendo necesario que en todo momento el docente intencione y potencie la reflexión de su práctica pedagógica como también la metacognición en los estudiantes. Para lograr lo anterior, resulta relevante realizar procesos de investigación permanente que provoquen el juicio crítico, el cuestionamiento y la búsqueda de actualizaciones disciplinares, metodológicas, evaluativas y de actualizaciones didácticas tanto en recursos como en estrategias. Es así que, es necesario considerar la utilización de la evaluación continua y formativa como complementaria a la evaluación sumativa, al final del proceso (Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, N° 2, 87-97 (2009) 96), es decir, considerar la evaluación como una actividad integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje, la que se debe desarrollar durante todo el proceso formativo y no solo al final de éste.

El docente debe manejar ampliamente este ámbito didáctico, ya que le permitirá establecer criterios e indicadores claros para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo a conocimientos, competencias procedimentales, competencias actitudinales, y procedimentales. También considerar la evaluación como una oportunidad para la mejora de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido. Es necesario también, relevar el desarrollo de competencias asociadas al liderazgo, trabajo colaborativo, favoreciendo y modelando la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito. Como así también la potenciación de competencias afectivas, de carácter motivacionales, actitudinales y conductuales (adaptado de

Valcárcel Cases, 2003). Es así, como Zabalza (2003) propone el desarrollo de variadas competencias del docente, como las siguientes:

- 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- 3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- 4) Manejo de las nuevas tecnologías.
- 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades, organización del espacio, selección del método y desarrollo de las tareas instructivas.
- 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- 7) Tutorizar.
- 8) Evaluar.
- 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Lo anterior nos entrega fundamentos que no solo nos conduce a focalizarnos en un conjunto de competencias en el ámbito didáctico. El docente de educación superior, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, debe tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, asociadas a competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas. Según Valcárcel Cases (2003), éstas serían:

Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.

Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.

Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.

Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.

Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.

Gestión de su propio desarrollo profesional como docente (pp. 55-56).

Ahora bien, a través de los años, la Didáctica ha sido tema relevante en el quehacer pedagógico, entendiendo por un lado la Didáctica General y la Didáctica Específica.

Al referirnos a la Didáctica General, consideraremos ésta como la que se ocupa de abordar amplios campos del conocimiento, teorías del pensamiento y del aprendizaje, paradigmas y niveles amplios de educación, poblaciones, etc. Es la que hace aportes al currículo, la evaluación y la calidad de la enseñanza, entre otros focos relevantes.

Al caracterizar la Didáctica Específica, podemos decir que se relaciona con los cada uno de los diferentes niveles educativos, es decir, una didáctica diferenciada para la educación inicial, básica, media y superior y aún más específica para cada curso y edad de los estudiantes que compone los niveles anteriores; también la referida a los campos disciplinares y diversos contenidos que abarcan éstos; a las características de los actores, como los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, los inmigrantes, las etnias u otros; a los tipos de instituciones educativas, según el Modelo al cual se adscriben, Escuelas Regulares o Especiales y al Dogma o paradigma al cual se suman las diferentes universidades. A raíz de la gran diversidad y heterogeneidad que se da en este campo, intentar propiciar la integración de teorías, saberes, métodos, es un gran desafío pedagógico.

Consideramos entonces, que las dos Didácticas no suponen una jerarquía, sino una relación de cooperación frente al saber y saber hacer en la educación, sin embargo, pueden coexistir diferentes vertientes y visiones en unas y otras, que en ocasiones no son coherentes entre sí y surgen entonces, las incoherencias y choques de paradigmas.

Algunos teóricos como Vigotsky, Bruner, Piaget y discípulos de éste como Feverstein, nos permiten enfocar la Didáctica General en el entendido de visualizar a los estudiantes desde determinada naturaleza y perspectivas, intencionar y

relacionar las prácticas pedagógicas a los enfoques propuestos por ellos. Es así como podemos resaltar ciertas áreas de desarrollo humano o integrarlas o determinar elementos más o menos relevantes en la pedagogía, de acuerdo a la elección paradigmática, es decir, al enfocarnos en el cómo conocen los estudiantes, cómo aprenden a aplicar sus conocimientos, cómo integran la información, cómo resuelven los problemas, cómo transfieren sus aprendizajes, obedecemos a importantes diferencias de miradas, según el énfasis y respuesta a las mencionadas necesidades, lo que nos provoca una disyuntiva, en el supuesto que los estudiantes responden de manera similar a los aprendizajes, pueden tener para cada uno de ellos, diferente significación y comprensión del mismo.

Surge además el papel del docente, quien puede convertirse o definirse según un rol de mediador, tutor, monitor u otro que surja de acuerdo al marco teórico al cual se adscriba.

Por último, frente a toda la problemática que subyace a la formación de profesionales universitarios, es que creemos necesario realizar una evaluación centrada en la Autopercepción de los docentes y estudiantes de las carreras asociados al convenio de Desempeño UPA 1403 de la UPLA, con el fin de identificar la base real de los conocimientos, prácticas pedagógicas y valoración del currículum por competencias y la Didáctica para construir en conjunto propuestas de innovación pedagógica que pudieran dar respuesta a las necesidades (capacitaciones, comunidades de aprendizaje dirigidas al intercambio de saberes y prácticas, reflexión crítica de la realidad, proyección de su labor, etc.), preocupaciones y proyección de las carreras en los próximos dos y más años.

3.1 Orientaciones didácticas en el currículum por competencias

La Didáctica tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje; gracias a ella se puede demostrar, planear, llevar a cabo y evaluar dicho proceso en el aula. Esta disciplina ofrece recursos teórico-metodológicos para integrar

diversos elementos y estrategias de manera congruente, acordes con las necesidades y características de los educandos. Marveya Villalobos (2002) dice que la Didáctica "es el espacio educativo donde el estudiante es responsable de su esfuerzo y de su compromiso, primero consigo mismo y luego con los otros, así como es responsable de luchar contra la ignorancia, el egoísmo y la incompetencia.

El docente, por su parte, es responsable y participante de las estrategias de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes en el ámbito de la relación Didáctica que se desarrolla".

Elaborar un programa didáctico tiene una función importante en la práctica docente, puesto que de él depende llevar a buen término el proceso enseñanza-aprendizaje y alcanzar los objetivos planteados, evitando así la improvisación y la pérdida de tiempo. De igual forma, permite prever y aprovechar al máximo los recursos, tomando en cuenta todos los elementos que intervienen en este proceso.

Momentos que sustentan la instrumentación de la didáctica

- Diagnostico
- Planeación
- Evaluación
- Ejecución

- Diagnóstico: Se define el problema, se identifica la fuente de éste y se determinan las posibles soluciones Para esta información se recurre al uso de diferentes métodos y técnicas de investigación, como el análisis de necesidades, la observación, el uso de una encuesta, etc. El resultado de esta actividad es un reporte preciso en el cual se describen las áreas de

oportunidad o situaciones de conflicto, así como la sugerencia para resolver tal situación.

- Planeación: Considerar todos los elementos que intervienen en el acto didáctico para definir de qué forma y en qué magnitud se relacionan ¿Qué?, ¿Quiénes?, ¿Cuándo?, ¿Cómo? Y ¿Por qué?

-Congruencia: Es la relación de los contenidos con el programa.

- Integración: consiste en dar coherencia lógica a todos los elementos.

- Programación: Es la correlación de contenidos y actividades a realizar en un tiempo determinado.

- Concertación: Consiste en relacionar y armonizar actividades planteadas, integrantes del proceso de enseñanza- aprendizaje.

-Participación: Es propiciar mecanismos para que el alumno se involucre en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Promoción: Implica el diseño de esquemas que permitan la permanencia de la planeación constante.

- Ejecución: Momento en donde se implanta la estrategia con el público objetivo, abordando el tema planeado y utilizando los recursos y técnicas indicados en la fase de planeación. Es en este punto donde se propicia la comprensión de un tema, el dominio de destrezas y objetivos, así como la construcción de conocimiento en determinado nivel y ambiente.

- Evaluación: Actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se

van a utilizar. Deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos.

- Evaluación formativa: Es continua, es decir, se lleva a cabo mientras se están desarrollando las demás fases.

- Evaluación sumativa: sucede cuando se ha implantado la versión final de la instrucción. En este tipo de evaluación se verifica la efectividad total de la instrucción y los hallazgos se utilizan para tomar una decisión final, tal como continuar con el proyecto educativo o modificar el plan didáctico.

La didáctica de la enseñanza superior (Escudero, 2006; Rué, 2007; Fuentes, 2009) le proporciona al docente diferentes tipos de clases o formas de docencia, las que deben ser planificadas teniendo en cuenta diferentes elementos. Dentro de la amplia gama de maneras para referirse a los tipos de clase que pueden desarrollarse en este nivel, a continuación se mencionan los que se consideran de mayor interés, atendiendo al objetivo trazado. Álvarez de Zayas (1999) cataloga la clase en la enseñanza superior como: conferencia, clase práctica, seminario, concepción asumida por el MES (2007). Zabalza (2004) concibe clases teóricas, debates, trabajos (individuales o en grupo), prácticas (de aula o laboratorio) y tutoría. La Universidad del País Vasco (2006) habla de clases magistrales, teóricas, seminarios, prácticas de aula, de laboratorio, de ordenador, clínicas, de campo, deportivas y talleres (industriales o no). En criterio de Borgobello, Peralta y Roselli (2010) las clases se clasifican en teóricas y prácticas.

Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de clases teóricas (conferencias)

Es el tipo de clase que se caracteriza por la realización de una exposición sobre determinado tema, por parte del docente. Esta debe ser clara, precisa, actualizada

y lógicamente estructurada; debe abarcar elementos esenciales, haciendo énfasis en los aspectos que resulten más complejos para los estudiantes. Es una clase idónea para explicar los fundamentos teóricos de un tema en cuestión, en ella se debe suscitar el análisis de los educandos, su reflexión sobre el tema, es decir, su participación activa. Deben emplearse métodos y medios de enseñanza-aprendizaje que despierten su interés para que profundicen en el mismo de manera independiente. El adecuado desarrollo de una clase teórica requiere cumplir con su estructura metodológica (introducción, desarrollo y conclusiones), lo que incide favorablemente en el logro de sus objetivos. En la introducción se debe vincular el tema que se va a tratar con los ya estudiados, proceder que ayuda a la sistematización del contenido de enseñanza-aprendizaje de la materia (relaciones intramateria) (Fiallo, 1997).

Resulta importante que se realice la comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, evaluación que permite la retroalimentación necesaria para el desarrollo del proceso. En esta parte de la clase el docente identifica el tema que se va a tratar, y da muestras de su maestría pedagógica al estimular su estudio por parte de los estudiantes; aunque la motivación no se restringe a un momento específico de la clase, todo lo contrario, debe mantenerse a lo largo de la misma. Un elemento significativo dentro de la introducción es la orientación hacia el objetivo planteado.

Esta función didáctica (Valdés, 2013) permite que los educandos sepan lo que deben lograr en la clase, los aprendizajes esperados (Frade, 2014); es necesario puntualizar que dicha función debe estar presente en toda la clase. En la introducción, el docente, además, debe realizar un análisis crítico de las fuentes bibliográficas que se deberán consultar. Es necesario que destaque las que son básicas para profundizar en el tema y las complementarias, las que están al alcance de los estudiantes, el enfoque del tema que aporta cada una, en resumen, que prepare las condiciones necesarias para que posteriormente los alumnos localicen dichas fuentes y las utilicen en su estudio independiente, que les permitirá ampliar y consolidar los conocimientos que exige el tema.

El desarrollo de una clase teórica es aquella parte en la que el docente realiza una exposición lógica, y científicamente fundamentada, del contenido de enseñanza-aprendizaje. El empleo adecuado de métodos de carácter participativo (González, 1990) o los llamados métodos activos (Ventosa, 2004) promueve el análisis y la reflexión en los alumnos; contribuye a que estos desempeñen un papel activo en la adquisición de los conocimientos. El uso de medios de enseñanza-aprendizaje (Área, 2002; Bravo, 2003) incide favorablemente en el cumplimiento de los objetivos establecidos. Estos son de diferentes tipos: la palabra del docente, el pizarrón (donde se realizan importantes apuntes y esquemas sobre el contenido que se analiza), así como otros de carácter técnico que exigen la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), según Aguilar (2003). Su empleo adecuado hace más vívido el aprendizaje de los estudiantes, lo facilita y estimula.

El desarrollo es la parte más extensa de este tipo de clase, incluye un considerable volumen de conocimientos. Por ello es necesario que el docente realice resúmenes parciales cada vez que lo considere pertinente. Estos permiten a los estudiantes precisar los aspectos que se tratan, tomar notas de lo esencial y analizar las relaciones entre los diferentes elementos que se presentan. El docente, además, debe ir planteando interrogantes que le permitan conocer si los alumnos siguen la lógica de su exposición, si comprenden los fundamentos teóricos que se analizan, con el propósito de esclarecer lo que se requiera. En este tipo de clase es necesario que el docente oriente y, posteriormente, controle correctamente el trabajo independiente de los estudiantes. Estos deben saber con precisión: qué deben estudiar, con qué propósito, qué fuentes fundamentales deben consultar, cómo y cuándo deben presentar sus resultados y cómo serán evaluados.

Lo esencial es que lo tratado en el aula sea profundizado por los alumnos mediante tareas docentes coherentemente elaboradas, que serán objeto de análisis en otros momentos del proceso. Las conclusiones de la clase teórica presentan generalizaciones sobre el tema tratado. En esta parte de la clase el docente sintetiza los aspectos fundamentales, en correspondencia con los objetivos propuestos.

Hace énfasis en lo que aporta lo estudiado al futuro desempeño profesional de los estudiantes. Realiza interrogantes que le permiten obtener información sobre la asimilación de los conocimientos expuestos; en consecuencia, precisa lo que se requiera, para ello puede emplear organizadores gráficos (Ontoria et al., 2006) que ayuden a resumir las ideas presentadas y a establecer sus nexos. Es recomendable que el docente, en esta parte final de la clase, de manera creativa realice una motivación para la próxima clase teórica. Este aspecto posibilita que los estudiantes se interesen por el tema que se va a estudiar posteriormente, que localicen fuentes de consulta relacionadas con el mismo, es decir, que lleguen al momento en que se desarrolle esa clase con una información previa que les permita comprenderlo mejor y relacionarlo con lo ya conocido.

El proceder descrito favorece que los alumnos reconozcan los nexos que se establecen entre los diferentes temas que contempla el programa, lo que contribuye a su asimilación. Además, estimula su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues durante la próxima clase teórica estos podrán, incluso, presentar interrogantes que les hayan surgido durante la autopreparación realizada.

Este tipo de clase, la conferencia, se utiliza con asiduidad desde el contexto de la universidad medieval (Valdaliso, 2010). En esta se concebía al docente como el poseedor de saberes enciclopédicos que debían ser transmitidos a los estudiantes. Estos los recibían como un todo único e inamovible, desde una posición pasiva que los situaba como simples receptores, es decir, era una enseñanza esencialmente memorística; a diferencia de la concepción expresada sobre el papel activo de los alumnos en el proceso. En la actualidad, la clase teórica o conferencia sigue siendo de utilidad para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la enseñanza superior, que requiere abarcar amplios conocimientos en cada tema de un programa determinado. Estos posteriormente se aplican a través de actividades prácticas que realizan los estudiantes y se amplían mediante diferentes técnicas de estudio. Es necesario enfatizar que en una clase teórica el docente no

agota todo el volumen de conocimientos de la rama del saber que se estudia, lo que además sería imposible por el cúmulo alcanzado en los mismos.

Es necesario apuntar que según los objetivos propuestos, el momento en el que se desarrolle esta forma de docencia, y las peculiaridades de la materia, el docente puede planificar clases teóricas de diferentes tipos. Entre ellas pueden mencionarse las panorámicas y las especializadas o temáticas. Las panorámicas pueden ser útiles cuando se debe estudiar un amplio volumen de conocimientos, lo que puede hacer el profesor dada su preparación; subsiguientemente se podrá profundizar en otros temas contenidos en la generalización presentada, a través de clase teóricas especializadas o temáticas. En este tipo de clase el docente reflexiona sobre aspectos cardinales para la comprensión de los fundamentos científico-técnicos más actualizados sobre un tema. Evidencia su capacidad y su experiencia pedagógica al dejar a los estudiantes orientados y motivados para continuar la búsqueda del conocimiento, lo que favorece el desarrollo de su independencia cognoscitiva.

Los elementos apuntados no deben indicar que en este tipo de clase solo se desarrollan contenidos cognoscitivos, en detrimento de los procedimentales y los actitudinales (Castellanos et al., 2002). Sin lugar a dudas, una clase teórica se concibe para desarrollar determinados conocimientos (los alumnos adquieren saberes sobre hechos, teorías, conceptos, entre otros aspectos), pero también favorece el desarrollo de habilidades intelectuales (Addine et al., 2004), se ha insistido en el papel activo de los alumnos, quienes deben: analizar, comparar, generalizar, sintetizar, entre otras habilidades. En este sentido, cabe destacar que una clase teórica, al igual que la de otro tipo, no solo cumple una función instructiva, pues esta se relaciona de manera indisoluble con la educativa.

Téngase presente que el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje exige la aplicación consecuente de diferentes principios que lo rigen (Addine et al., 2004), entre otros, el de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo: se transmiten saberes y, mediante ellos, determinados valores.

En esta forma de docencia se contribuye al desarrollo axiológico de los estudiantes en la medida en que se promueven valores, actitudes, modos de actuación, mediante el contenido de enseñanza - aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, que el profesor debe hacer un uso culto de la lengua materna, sirviendo de modelo a los alumnos, incidiendo, a partir de su ejemplo personal, en su competencia comunicativa (Niño, 2008), meta por lograr en el sistema educativo, de marcada importancia en su futura profesión y en lo personal. Este tipo de clase, además, se caracteriza por su rigor científico al exponer los fundamentos teóricos sobre un tema de estudio.

El docente muestra a los estudiantes las fuentes consultadas, presenta opiniones provenientes de los autores que se citan. El respeto que evidencia por las ideas ajenas repercute en una actitud ética en los alumnos, la que es esencial al desarrollar tareas investigativas y en su formación integral.

Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de clases prácticas

La forma de docencia denominada clase práctica es un tipo de clase que se dirige fundamentalmente al desarrollo de habilidades en los estudiantes. Mediante tareas docentes que elabora el profesor en relación con los objetivos, se propicia la aplicación, de manera independiente, de los conocimientos adquiridos. En la clase práctica los alumnos emplean métodos de trabajo específicos de la asignatura y de la futura profesión. El adecuado desarrollo de este tipo de clase exige que se oriente con antelación una guía, mediante la cual se den las pautas esenciales a los estudiantes para su autopreparación. Dicha guía debe precisar el objetivo que se quiere lograr, de manera que los alumnos sepan lo que se espera de la actividad. Además, debe contener orientaciones metodológicas que expliquen el procedimiento que se va a seguir, actividades que permitan alcanzar el dominio de los aspectos teóricos necesarios para la clase, así como el desarrollo de las habilidades correspondientes, las fuentes bibliográficas por consultar y los indicadores por emplear en la evaluación.

En la introducción de la clase práctica el docente debe realizar una rememoración de los aspectos teóricos ya estudiados, y que son esenciales para el desarrollo de la misma, que se han de aplicar mediante tareas docentes. El profesor debe cerciorarse de la preparación que han logrado los estudiantes, a partir de la guía orientada; debe proceder a la retroalimentación que sea necesaria, en función del cumplimiento de los objetivos trazados, los que orientará de manera adecuada.

El desarrollo de la clase práctica debe iniciar con precisiones sobre la metodología que se seguirá en la realización de las tareas elaboradas. Los estudiantes deben saber la forma de trabajo que se empleará: individual o colectiva. Deben conocer cómo se realizará la evaluación de su desempeño mediante los indicadores establecidos, lo que tiene un importante valor educativo al contribuir a desarrollar su capacidad de autoevaluación, y, por consiguiente, el reconocimiento de logros, así como la asunción de dificultades, lo que debe influir en su mejora.

Es necesario que el docente, al preparar la clase práctica, a partir de los objetivos del programa y de las características de sus estudiantes, eleve de manera gradual la complejidad de las habilidades necesarias para solucionar las tareas que exigen la aplicación de los conocimientos adquiridos. De esta forma, puede ir logrando el tránsito de los alumnos de la dependencia a la independencia, dando al aprendizaje un carácter desarrollador (Castellanos et al., 2002), como se aspira.

Las tareas docentes para ejecutar en la clase práctica deben permitir a los alumnos establecer nexos con otros temas de la materia —relaciones intramateria— (Fiallo, 1997). Además, deben propiciar vínculos con los contenidos de otras asignaturas de la disciplina —relaciones intermateria— (Fiallo, 1997). También, dichas tareas deben posibilitar el establecimiento de relaciones con otras disciplinas afines que conforman la malla curricular —interdisciplinariedad— (Ander-Egg, 1994; Torres, 2000).

En la actualidad, no caben dudas de lo que aporta al aprendizaje el establecimiento de nexos entre contenidos, métodos, habilidades (entre otras categorías) de

diferentes materias o disciplinas. Este trabajo permite afianzar, consolidar, el contenido de enseñanza-aprendizaje que reciben los alumnos y ampliar la visión que van conformando sobre el mismo. El contenido no puede tratarse de manera segmentada, todo lo contrario, debe adquirir un enfoque holístico, integrador.

Para el logro de este propósito se requiere de un docente preparado científica y metodológicamente. Este debe dominar la materia que imparte, la disciplina a la que pertenece la misma, y, en general, la malla curricular para que pueda trabajar desde cada clase en función del logro de los objetivos planteados en el perfil de egreso de los estudiantes.

La preparación de la que se habla no solo debe entenderse desde el plano cognoscitivo, el que es esencial, por supuesto. Se trata de la actitud que debe tener el profesor para ampliar su perspectiva sobre los temas que imparte, para su autosuperación de manera permanente, la que comunicará a sus alumnos como un modo de actuación profesional.

En la clase práctica, la realización de las tareas docentes que se plantean a los estudiantes debe permitir el desarrollo de sus habilidades para el trabajo independiente (ya sea este individual o colectivo, en dependencia de lo planificado y orientado). Mientras los estudiantes realizan las tareas orientadas, el docente debe seguir su desempeño; para ello debe organizar el aula de manera tal que pueda pasar por los puestos de trabajo.

Este proceder es muy importante pues le permite estar en contacto con los alumnos, ejercer en ellos su influencia educativa, establecer una adecuada comunicación con los mismos. Además, de esa forma podrá constatar su preparación, el desarrollo de sus habilidades, el cumplimiento de las orientaciones dadas, y, en consecuencia, ofrecer las indicaciones que se requieran para favorecer el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En la parte final del desarrollo de la clase práctica el docente debe realizar la evaluación del desempeño de los estudiantes, según los indicadores establecidos.

Es recomendable emplear la autoevaluación y la coevaluación (Sanmartí, 2007), esenciales en la formación de los educandos, los que deben llegar a reconocer potencialidades y debilidades propias y en sus compañeros.

Es necesario preparar a los estudiantes, de manera paulatina, a partir del modelo que transmita el docente, para que con objetividad valoren los logros alcanzados, en su trabajo y en el de sus condiscípulos, a sabiendas de que siempre pueden superarse. Además, deben educarse para que sean capaces de reconocer deficiencias, siempre con el ánimo que contribuir a su mejora. El docente debe realizar la heteroevaluación (Sanmartí, 2007) al ofrecer sus criterios sobre lo logrado y señalar las medidas necesarias para realizar el seguimiento al aprendizaje de los alumnos, de manera diferenciada.

Las conclusiones de la clase práctica deben ser utilizadas para realizar generalizaciones de carácter teórico y metodológico, a partir del objetivo establecido. El docente puede precisar los fundamentos teóricos aplicados en las tareas desarrolladas, en dependencia de los resultados obtenidos. De igual modo, debe valorar el cumplimiento de la metodología planificada, enfatizando en el desarrollo de las habilidades propuestas. En esta parte de la clase puede asignar otras actividades que se requieran para estimular el aprendizaje de los alumnos.

3.2 Recursos, estrategias y metodología de enseñanza

Definición y contextualización de las estrategias de enseñanza

Empezaremos por definir que entendemos por estrategias de enseñanza, exponiendo como la entendemos dentro del concepto más amplio de enseñanza.

Consideramos a la enseñanza como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término “andamiar” el logro de aprendizajes significativos.

En tal sentido, puede decirse que la enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador; pero al fin y al cabo es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y en el contexto instruccional (institucional, cultural, etc.), que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñantes y aprendices única e irrepetible. Por esta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. De hecho, puede aducirse a lo anterior que aun teniendo o contando con recomendaciones sobre cómo llevar a cabo unas propuestas o método pedagógico cualquiera, la forma en que éste o éstos se concreten u operacionalicen siempre será diferente y singular en todas las ocasiones.

Visto desde otro punto de vista, la enseñanza es también en gran medida una auténtica creación. Y la tarea (que consideramos clave) que le queda al docente por realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejora sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje. De hecho, no podrá hacer una interpretación y lectura del proceso si no cuenta con un marco potente de reflexión, ni tampoco podrá engendrar propuestas sobre cómo mejorarlo si no cuenta con un arsenal apropiado de recursos que apoyen a sus decisiones y su quehacer pedagógico.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Y, enlazándolo con lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo que función tienen y como pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Dichas estrategias de enseñanza se complementan con las

estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo, de los cuales pueden echar mano para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.)
2. Tipo del dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por que utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica.

Aunque aquí nos estamos refiriendo principalmente a la educación presencial, los factores también pueden ser relevantes para otras modalidades de enseñanza.

Clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza

Presentaremos algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al termino (postinstruccionales) de una sesión,

episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional. Con base en lo anterior es posible efectuar una primera clasificación de estrategia de enseñanza, basándose en su momento de uso y presentación.

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencia previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza- aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión. Aquí puede incluir estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías, entre otras.

Por otra parte, las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valor su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son los resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales.

Estrategias para activar(o generar) conocimientos previos

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. La importancia de los conocimientos previos resulta fundamental para el aprendizaje. Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

En este grupo podemos incluir también aquellas estrategias que se concentran en ayudar al esclarecimiento de las intenciones educativas que se pretenden lograr al término del episodio o secuencia educativa.

Señalar explícitamente a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre la sesión o secuencia instruccional que estos abarcan, y a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados.

Por ende, podríamos decir que dichas estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la sesión, episodio o secuencia educativa, según sea el caso. Ejemplo de ellas son las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (discusiones guiadas), la enunciación de objetivos, etc.

Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utilizan para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. La actividad de guía y orientación es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, las estrategias de este grupo deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos en que conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación. Algunas estrategias que se incluyen en este rubro son el uso de señalizaciones internas y externas al discurso escrito, y las señalizaciones y estrategias discursivas orales.

Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender

Se trata de estrategias que van dirigidas a proporcionar al aprendiz la oportunidad para que realice una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el enseñante, o en su caso, por el texto. Nótese que la intención es conseguir

que, con el uso de estas estrategias, la información nueva por aprender se enriquezca en calidad proveyéndole de una mayor contextualización o riqueza elaborativa para que los aprendices la asimilen mejor. Por tal razón, se recomienda que las estrategias también se utilicen en forma coinstruccional. Los ejemplos más típicos de este grupo provienen de toda la gama de información gráfica (ilustraciones, graficas, etc.)

Estrategias para organizar la información nueva por aprender

Tales estrategias proveen de una mejor organización global de las ideas contenidas en la información nueva por aprender. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto mejor su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas de la información nueva a aprender denominándolo: construcción de “conexiones internas”.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes conceptuales, a las de representación lingüística, como los resúmenes, y a los distintos tipos de organizadores gráficos, como los cuadros sinópticos simples, de doble columna y organizadores textuales.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva por aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer, a este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina: construcción de “conexiones externas”.

Se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo previo y lo nuevo son las de inspiración ausubeliana; organizadores previos y analogías.

Las distintas estrategias de enseñanza que hemos descritos pueden emplearse simultáneamente e incluso es posible hacer algunas propuestas híbridas entre ellas (por ejemplo una analogía representada en forma de mapa conceptual) según el docente lo considere necesario.

Métodos de enseñanza

Son las distintas secuencias de acciones del profesor que tienden a provocar determinadas acciones y modificaciones en los educandos en función del logro de los objetivos propuestos.

Para definir el método de enseñanza debemos tener presente que es:

La actividad de interrelación entre el profesor y el alumno destinada a alcanzar los objetivos del proceso enseñanza- aprendizaje:

Un conjunto de procedimientos del trabajo docente

- Una vía mediante la cual el profesor conduce a los alumnos del desconocimiento al conocimiento.
- Una forma del contenido de la enseñanza
- La actividad de interrelación entre el profesor y el alumno destinada a alcanzar los objetivos del proceso enseñanza a-aprendizaje.

Es importante tener presente que no existe un método de enseñanza universal. Es necesario valorar que su selección y aplicación dependen de las condiciones existentes para el aprendizaje, de las exigencias que se plantean y de las especificidades del contenido. El método que empleemos debe corresponderse con el nivel científico del contenido, lo cual estimulara la actividad creadora y motivara el desarrollo de intereses cognoscitivos que vinculen la escuela con la vida. Debe, por lo tanto, romper con los esquemas escolásticos, rígidos y tradicionales y

propender la sistematización del aprendizaje del educando, acercándolo y preparándolo para su trabajo en la sociedad.

Por tanto, el método es, en sentido general, un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posible caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo, por lo que el método tiene función de medio y carácter final.

El método de enseñanza es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje. La característica principal del método de enseñanza consiste en que va dirigida a un objetivo e incluye las operaciones y acciones dirigidas al logro de este, como son: planificación y sistematización.

Método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Método docente: conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa.

Cuadro 8.

Métodos	Finalidad
Lección magistral	Transmisión de conocimientos y activación de procesos cognitivos en el estudiante
Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales y simulados
Resolución de ejercicio y problemas	Ejercitar, ensayar y poner en practica los conocimientos previos
Aprendizaje basado en problemas	Desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
Aprendizaje orientado a proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema aplicando habilidades y conocimiento adquiridos
Aprendizaje cooperativo	Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
Contrato de aprendizaje	Desarrollo de aprendizaje autónomo

3.3 Condiciones de organización para el proceso de enseñanza- aprendizaje

La universidad, en la actualidad, tiene como una de sus más sustanciales metas la de responder a los retos que le sitúa el complejo contexto contemporáneo. Su propósito esencial es lograr la formación integral de los futuros profesionales, los que aportarán con su labor al desarrollo de la sociedad (Tünnermann, 2006; Tobón, 2010). En el ámbito universitario se desarrollan diferentes procesos que contribuyen a ese propósito (MES, 2006): docencia, investigación y extensión universitaria (Guzmán, 2014) o vinculación con la sociedad (Araque, 2012), como también se le denomina, estrechamente relacionados. El proceso docente, dada su naturaleza, tiene la particularidad de integrarlos a todos; por ello existe una preocupación permanente en la comunidad educativa en cuanto a su necesario perfeccionamiento.

El proceso docente presenta diferentes formas organizativas; se consideran como las principales: la clase, la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo

investigativo, la autopreparación de los estudiantes y la consulta (MES, 1991). Independientemente de la importancia de cada una para el desarrollo de las materias que conforman el plan de estudio o la malla curricular en determinada carrera, se considera la clase como la forma fundamental para su organización (Bermúdez y Rodríguez, 1996). La clase, entendida como el contexto donde se produce la interacción del docente y de los educandos, y de estos entre sí —sea o no de manera formal en un aula— con el propósito de dar cumplimiento a objetivos trazados (Hernández e Infante, 2011), posibilita la formación integral de los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje se materializa, con toda su riqueza y diversidad, en su desarrollo, en cualquier sistema educativo.

En el nivel universitario se requiere que la clase evidencie la creatividad del docente para motivar a los estudiantes por el estudio, la ampliación de sus conocimientos, la participación activa en su adquisición y el establecimiento de sus nexos con la futura profesión. Las razones expuestas hacen que en el presente trabajo se tome como centro de atención esta forma de organización del proceso, teniendo consciencia de la necesidad de su mejora constante.

Aunque se reconoce la complejidad de la clase, la que debe responder a las exigencias de la carrera, de la materia y, a la vez, a las características de los estudiantes, ante las expectativas que genera en cuanto a su contribución a la formación integral de estos, en resumen, su importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica pedagógica revela limitaciones en su concepción didáctica por lo que se realiza una investigación al respecto. Los resultados obtenidos se presentan en este artículo, el que tiene como objetivo socializar, en la comunidad educativa, las recomendaciones metodológicas elaboradas para contribuir al adecuado desarrollo de la clase, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.

La clase en la enseñanza superior

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza superior debe concebirse en función de la formación de los estudiantes como futuros profesionales. Desde la clase, estos han de prepararse para que sean capaces de identificar problemas

relacionados con su carrera, y, por consiguiente, proponer por soluciones a los mismos. Este proceder permite dirigir la docencia universitaria con un enfoque profesional (Didriksson, 2003), en función del desarrollo de modos de actuación en el alumnado. Para dar cumplimiento a ese cometido, la planificación de una clase debe contemplar actividades investigativas para desarrollar por los estudiantes.

Las mismas permiten el empleo de variados métodos de investigación que contribuyen al desarrollo de su independencia cognoscitiva, gradualmente, dando paso a la autorregulación, a la autonomía (Castellanos et al., 2002), aspectos esenciales para lograr como parte de su formación profesional y de la educación de su personalidad.

Es necesario que el docente conciba su clase de manera tal que permita a los educandos desempeñar un papel activo en la construcción de los conocimientos, en el desarrollo de habilidades y valores, en dependencia de las características de la materia, del nivel que cursen y de sus individualidades. Debe estimular un aprendizaje participativo (Mestre et al., 2008), en el cual facilite la actuación de los educandos, estimulando su creatividad y accionar consciente, lo que repercute en su formación integral. El adecuado desarrollo de una clase requiere que en la misma se trate el contenido de enseñanza-aprendizaje con rigor científico (Argudín, 2000). Para ello deben emplearse fuentes actualizadas y suficientes, las que han de permitir al docente realizar una orientación precisa a los estudiantes para que puedan profundizar en lo tratado mediante la utilización de métodos de investigación.

En la enseñanza superior la clase puede adoptar diferentes formas. El docente planifica el tipo de clase que va a desarrollar a partir de los objetivos que deben ser cumplidos en el programa que imparte; tiene en cuenta, además, la modalidad de estudios, las características del contenido de enseñanza-aprendizaje, así como las particularidades del grupo de estudiantes a los que va dirigida, entre otros elementos. El análisis de un programa puede indicar que resulta necesaria la presentación de fundamentos teóricos referidos a un tema, los que por su complejidad y amplitud deben ser expuestos en una sesión de clases, posibilitando

a los alumnos su aplicación en momentos posteriores. En la etapa de preparación o planificación del trabajo docente por ejecutar, se decide el tipo de clase que resulta más conveniente para lograr el objetivo propuesto, desarrollar el contenido de enseñanza-aprendizaje, utilizando los métodos más adecuados. En este caso, el docente debe planificar una clase centrada en su exposición (clase teórica o conferencia), con el fin de abarcar los fundamentos esenciales que deben ser tratados, sin descuidar la participación de los estudiantes. Esta clase ha de contar con medios o recursos didácticos (Cabero, 2001) que posibiliten la transmisión del contenido de enseñanza-aprendizaje y sirvan de apoyo a los métodos seleccionados.

En el proceso de preparación de las clases correspondientes al ejemplo que se presenta, el docente debe concebir una o varias, según se requiera, para propiciar la aplicación de los aspectos teóricos estudiados (clase práctica). Este tipo de clase posibilita el desarrollo de las habilidades, las que son propias de la materia y las necesarias para la futura profesión, concebidas en el modelo del profesional o perfil de egreso de la carrera, en el programa de la disciplina y en el de la asignatura. Las decisiones metodológicas que realiza el docente revisten importancia, en tanto permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle adecuadamente. En la preparación de cada clase se debe tener en cuenta, además, el resultado del diagnóstico que se realice. Este es un proceso de carácter permanente, sistemático e integrador (Zilberstein y Silvestre, 2000), que informa al profesor sobre el estado actual del proceso, lo que le permite ofrecer un tratamiento pedagógico diferenciado para atenuar las debilidades detectadas y estimular las potencialidades en cada uno de los educandos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior tiene variadas formas organizativas, que resultan esenciales para el desarrollo de la malla curricular de la carrera, de las competencias necesarias para la futura profesión y el logro del perfil de egreso, que guardan estrecha relación con la clase.

La clase constituye la forma fundamental para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, donde este se manifiesta con toda su riqueza;

en ella confluyen los diferentes procesos que en este nivel se desarrollan, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes, meta suprema del sistema educativo.

La clase en la enseñanza superior puede tener carácter teórico o práctico, de ahí sus características peculiares, pero en sentido general se dirige a la adquisición de conocimientos, y al desarrollo de habilidades y valores.

3.4 Planeación didáctica por competencias

Ejemplo de una planeación de una situación didáctica

- Competencia: utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo.
- Indicador de desempeño elegido: cuando va a la tienda sabe qué hacer con 10 pesos
- Nivel de desempeño: a) identificación de atributos de los productos elaborados en el supermercado para asignarles precio, b) compra y venta de productos intercambiando monedas de 10 pesos.
- Situación didáctica: proyecto del supermercado.
- Secuencia didáctica: se ponen de acuerdo para diseñar el súper, deciden que producto quieren hacer, lo hacen , le ponen precio con un número a cada artículo, se juega al súper, unos venden , otros compran; se usan moneditas de diez, cinco, dos y un pesos, juegan a adquirir artículos y a darse cambio.

Para planear el trabajo docente por competencias deben tener lugar los siguientes pasos:

1. Se elige la competencia a trabajar dentro del programa o plan de estudios correspondiente.

2. Se identifican los indicadores de desempeño que definen el contenido de la competencia que se quiere propiciar, pueden ser todo o algunos, esto dependerá del diagnóstico de nuestro grupo.
3. Nos preguntamos: ¿qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes son indispensables para desempeñar esta competencia? Al contestar se hace un ejercicio de conciencia sobre lo que implica la competencia.
4. Se separan por columnas: indicador de desempeño, conocimiento, habilidad, destreza, actitud.
5. De acuerdo con estos contenidos, se elige la situación didáctica más pertinente para que el estudiante se apropie de ellos. Se diseña el escenario de aprendizaje que lo garantice, tomando en cuenta además las necesidades del grupo, sus intereses y motivaciones. Las situaciones didácticas pueden ser: trabajo colectivo, proyectos, experimentos, estudio de casos, resolución de problemas, historias, visitas, testimonios de terceros. El rasgo principal de cualquier situación que se escoja es que debe partir de una circunstancia real, que impulse a los estudiantes a buscar el conocimiento necesario para explicar lo que ahí sucede o bien resolverla. Esto equivale a elegir un escenario donde la competencia seleccionada se ponga en práctica en el salón de clases.
6. Se establece un conflicto cognitivo a resolver, es decir una pregunta o cuestionamiento que despierte el interés por aprender por parte del estudiante.
7. Se diseña la secuencia de actividades de la situación que en su conjunto resolverán el conflicto cognitivo.
8. Se diseña una actividad de cierre en la que queden asentados los conocimientos clave a adquirir: estos deben plasmarse en un resumen o mapa mental, un ensayo, etc.
9. Se establecen los materiales a utilizar con la finalidad de que estén completos antes de llevar a cabo la situación didáctica dentro del salón.
10. Se definen los instrumentos que vamos a emplear para evaluar que estén centrados en observar el desempeño en uso del conocimiento adquirido en

la resolución de problemas cotidianos, más que en identificar que tanto sabe el alumno/a mediante la aplicación de un examen.

BIBLIOGRAFIA

Meza Morales Jorge Luis, Diseño y Desarrollo Curricular, Red tercer milenio, México, 2012.

Vargas Leyva Martha Ruth, Diseño Curricular por Competencias, ANFEI, México.

Díaz Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, Mc Graw Hill.

Díaz Barriga F, Lule, M. Rojas y Saad S. Metodología de diseño curricular para educación superior. México. Trillas.