

UNIVERSIDAD DEL SURESTE

**MAESTRIA EN EDUCACION CON FORMACION EN COMPETENCIAS
PROFESIONALES**

ALUMNO: CUELLAR JUAREZ CRISTIAN FERNANDO

DOCENTE: ALEJANDRO DE JESUS MENDEZ LOPEZ

**ASIGNATURA: FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION BASADA EN
COMPETENCIAS**

TERCER CUATRIMESTRE

ACTIVIDAD 3

CUADRO SINOPTICO DE LOS TEMAS DE LA UNIDAD III

**FECHA DE ENTREGA
05 DE AGOSTO DEL 2022**

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Abordaje metodológico para la enseñanza basada en competencias

- Consiste en realizar un seguimiento a lo largo de todo el proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos.
- La evaluación de un programa basado en competencia de alta dirección tiene una metodología concreta, que permite evidenciar si la intervención o proceso de actuación llevado a cabo es no sólo correcto sino eficaz. Así, la evaluación de un programa no es un mero acto puntual, sino que sirve para una mejora continuada del programa, la hemos de entender como un proceso.
- El proceso de la metodología de la enseñanza se puede fijar en seis momentos o tipos de evaluación:

1.- Evaluación de necesidades

Antes de iniciar el diseño de la evaluación de un programa basado en competencias de alta dirección y, por tanto, en el momento de iniciar la propia planeación y diseño del mismo hay que fijar los supuestos teóricos-previos en los que se va a basar dicha evaluación.

2.- Especificación de competencias

Corresponde al momento de evaluación del diseño del programa. Aunque algunos autores prefieren considerar a ambas como una fase única de evaluabilidad de la evaluación, nuestra experiencia en la aplicación del modelo nos reafirma en la decisión de considerarlas como dos fases con entidad propia, aunque interrelacionadas dentro del momento de la evaluación del diseño, puesto que, al margen de aspectos metodológicos, cada una de ellas responde a una cuestión básica y secuenciada.

3.- Determinación de componentes

En esta tercera fase de validación de la evaluación específicamente se pretende responder a la cuestión básica de si el programa reúne las condiciones para poder ser evaluado. En esta fase se pretende comprobar que los elementos formales están diseñados de tal forma que pueden ser evaluados, que reúnen los requisitos mínimos para que puedan pasar aceptablemente, los criterios, valoraciones, diseños y análisis propios de la evaluación de programas.

4.- Identificación de procedimientos para el desarrollo de competencias

El temario de la materia, organizado por temas y subtemas según la importancia y jerarquía de cada rubro.

El término contenido es utilizado para referirnos a todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje: conocimiento, habilidad, proceso, etc.

5.- Definición y evaluación de competencias

Igual que la metodología, este elemento estructural de los programas está dispuesto para el docente a nivel de políticas y algunas sugerencias.

Los elementos de un programa de contenidos tomados en cuenta hasta este momento, son esenciales para la dosificación.

6.- Validación de competencias

La dosificación de contenidos hasta este momento resulta de mucha utilidad para el trabajo del catedrático, puede en el acto trabajar en la enseñanza, guiándose con las competencias enunciadas, sin embargo, falta considerar un elemento muy importante, como la especificación el nivel de aprendizaje al que el alumno deberá llegar a través de la metodología y las actividades que el docente previamente señaló para el logro de las competencias.

El nivel de aprendizaje o categoría cognoscitiva, como suele llamarle Benjamín Bloom en su obra sobre taxonomía de los objetivos, consta de tres niveles en el Modelo de Educación Basada en Competencias.

El nivel de aprendizaje establecido por el catedrático está determinado por el contenido temático y sus características, la profundidad y la extensión con que este será tratado de acuerdo a las competencias y niveles establecidos previamente en el programa de contenido de la materia.

Metodologías de abordaje de contenidos con el enfoque por competencias

- Implica un nuevo tipo de diseño curricular teórico-práctico y su evaluación correspondiente, para lo cual se impone diversificar las situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta que la prioridad está en cómo se aprende (desarrolló de habilidades intelectuales), en vez de qué se aprende (información).

- Crear condiciones de desempeño relevantes, tanto para desarrollar habilidades propias de un conocimiento escolar, como para solucionar problemas con el conocimiento en las múltiples condiciones de desempeño de la vida diaria.

- Los desempeños deben producirse en un contexto que permita dar verdadero sentido a lo que se aprende.

- Los alumnos tienen que realizar tareas, pero no aisladas, sino en una visión de convergencia y de modo integral con atributos y características contextuales, de manera que se dé la unidad entre los elementos generalizables y los específicos, pues el todo es más importante que la suma de las partes.

- Favorecer la autonomía, para lo cual se requiere que el aula esté centrada en el alumno.

- Trabajo cooperativo, apertura, flexibilidad y continuidad. Desde la posición de un aprendizaje socializado debemos reconocer dos aspectos básicos para que el mismo se produzca: comunicación y desarrollo.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Propuestas de
planeación desde el
enfoque por
competencias

- Anticipar las futuras acciones, es decir, tiene que elaborar un programa. Pero antes de avanzar hacia los componentes de una planificación resulta necesario diferenciar planificación de programación.
- planificación para hacer referencia al proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades a nivel macrosocial (provincial, regional, nacional, o supranacional)
- Programar consiste en decidir anticipadamente lo que se quiere hacer. Se trata de prever cómo realizar algo que es deseable o que se estima valioso.
- La programación es un instrumento que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente, las actividades y recursos necesarios para alcanzar, en un tiempo dado, determinadas metas y objetivos.

- (Camilloni, 2004), la programación articula tres funciones del proceso de enseñanza:

1. Una función de regulación y orientación de la acción: traza un curso de acción y define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea.
2. Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción: permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones.
3. Función de representación y comunicación: plasma y hace públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto, que puede presentar grados de formalización variable.

(Yaniz y Gallego, 2008), programar las asignaturas desde las competencias demanda

Establecer objetivos como resultados de aprendizaje derivados de los elementos de las competencias a desarrollar.

Proponer una metodología que favorezca el aprendizaje activo y de los objetivos antes determinados.

Plantear un sistema de evaluación útil en el proceso formativo promoviendo las competencias metacognitivas, que permita valorar el logro de los objetivos, coherente con las estrategias de enseñanza seleccionadas.

Los componentes nodales de un programa de enseñanza, que se desarrollarán a continuación son:

1.- Fundamentos y propósitos

En este apartado el docente o equipo docente exponen el marco teórico referencial y los propósitos que orientan su propuesta formativa. Se trata de un espacio donde se espera que se incluya el objeto de estudio específico de la materia, el sentido de la inclusión de la asignatura en el plan de estudios, las características del enfoque o perspectiva teórica adoptada, las relaciones de esta asignatura con otras dentro del plan, en función del régimen de correlatividades, entre otros.

2.- Objetivos

Los objetivos expresan los logros que se espera que los estudiantes adquieran luego de haber transitado por un espacio formativo. Los objetivos expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos y por eso se enuncian a través de expresiones como: se espera que los alumnos logren o los alumnos serán capaces de

3.- Contenidos

Si el contenido, en el sentido amplio del término, el contenido de la enseñanza puede ser definido como "todo aquello que se enseña", el tema es aquello que sirve de marco para la selección de aquello que se va a enseñar. Las clasificaciones son arbitrarias, las diversas posturas teóricas sostienen diversas taxonomías de contenidos. De ahí la necesidad de tenerlas presentes a la hora de planificar.

4.- Estrategias de enseñanza

Las decisiones que asumen el profesor, como ya lo expresamos, se hallan vinculadas con el modo en que concibe a la enseñanza y al aprendizaje. El profesor anticipa el contexto general de trabajo, define momentos de enseñanza y de evaluación y opta por determinadas estrategias de enseñanza de acuerdo a los contenidos a abordar.

"Estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta

5.- Recursos

Los recursos de enseñanza son variados y cubren una amplia gama de materiales de distintos (textos, objetos, videos, equipamientos de laboratorio, entre otros). Es necesario preverlos ya que su disponibilidad está sujeta a variables de orden institucional.

6.- Bibliografía

La bibliografía da cuenta de las fuentes a las que se recurre para garantizar la validez de los contenidos. Especificar bibliografía obligatoria y optativa, en cada unidad o núcleo es otro modo de comunicar a los estudiantes qué contenidos y enfoques son considerados sustantivos en este espacio formativo. Además, resulta deseable que figuren los clásicos y los autores que lo han retomado en los últimos años además de investigaciones que abordan esos temas.

7.- Evaluación

La evaluación constituye un proceso constante que permite relevar información variada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas vinculadas con el tipo de estrategia adoptada, con la calificación y promoción de los alumnos, entre otras.

8.- El tiempo

Resulta necesario estimar el tiempo que demandará el trabajo en tanto componente que permite una aproximación realista a la propuesta formativa.

**ORIENTACIONES
METODOLÓGICAS
EN EL ENFOQUE
POR
COMPETENCIAS**

Diseño y proyección
de escenarios
reales de
aprendizaje

- Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Consideran que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad.
- El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural y de la actividad (Daniels, 2003), por lo que toma como referencia original los escritos de Lev Vigotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987).
- De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada asume diferentes formas, principal y directamente vinculadas con conceptos como aprendizaje situado, comunidades de práctica y participación periférica legítima, que aparecen en las obras de Jean Lave y Etienne Wenger (Lave y Wenger, 1991; Lave, 1991a, 1991b; Wenger, 2001), así como con el aprendizaje cognitivo (cognitive apprenticeship), o aprendizaje artesanal, propuesto por Barbara Rogoff (1993).
- Las prácticas auténticas constituyen el extremo de un continuo cuyo polo opuesto son las prácticas sucedáneas. Puesto que, desde una visión vigotskiana, el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social a que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados; de ahí la importancia en esta aproximación de los procesos de andamiaje por parte del enseñante y los compañeros, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes.
- Una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, donde los componentes por ponderar incluyen, de acuerdo con Engestrom (en Baquero, 2002):
 - El sujeto que aprende.
 - Los instrumentos que se utilizan en la actividad, sobre todo los de tipo semiótico.
 - El objeto por apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
 - Una comunidad de referencia donde se insertan la actividad y el sujeto.
 - Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
 - Reglas que regulan la división de tareas en la misma actividad.
- La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real y profesional) puede mejorarse considerablemente por medio de dos dimensiones:
 - a) Dimensión: Relevancia cultural. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.
 - b) Dimensión: Actividad social. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.