

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TRABAJO DE GRADO
"UN DIAGNÓSTICO DEL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS EN EL
DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE LAS MATERIAS BÁSICAS DEL SEXTO
GRADO DEL CENTRO ESCOLAR "JOSÉ MARTÍ" DEL MUNICIPIO DE SANTA
ANA"**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIDAD
DE PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTADO POR
AMBROCIO CASTILLO, VICTOR EDUARDO
ARÉVALO ARGUETA, BLANCA MARIBEL**

**DOCENTE DIRECTOR
LIC. JOSÉ ANTONIO GUTIÉRREZ VÁSQUEZ**

**JUNIO DE 2018
SANTA ANA EL SALVADOR CENTROAMÉRICA**

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR



M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

RECTOR

DR. MANUEL DE JESÚS JOYA ABREGO

VICE-RECTOR ACADÉMICO

ING. NELSON BERNABÉ GRANADOS

VICE-RECTOR ADMINISTRATIVO

LICDO. CRISTOBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ

SECRETARIO GENERAL

M.Sc. CLAUDIA MARÍA MELGAR DE ZAMBRANA

DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN

FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE



DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

DECANO

M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

VICEDECANO

M.Sc. DAVID ALFONSO MATA ALDANA

SECRETARIO DE FACULTAD

M.Ed. ROBERTO GUTIÉRREZ AYALA

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, por su amor y bondad, por darme sabiduría y fuerzas para perseverar en el logro de mis objetivos. Porque todas las cosas proceden de él, y existen por él y para él. ¡A él sea la gloria por siempre! Amén. Romanos 11:36.

A mi madre Maribel Argueta y a mi abuelo Manuel Argueta, por su apoyo incondicional, enseñanzas, consejos y por creer en mí dándome la oportunidad de formarme profesionalmente, los amo.

A mi tía Rosibel y a mis tíos Juan Carlos y Silvio Argueta, por su apoyo incondicional en todo momento, los amo.

A mis hermanas, Noemy, Raquel y Silvia Argueta, por su comprensión y apoyo en cada situación a lo largo de este proceso, las amo.

A mi asesor director Licenciado José Antonio Gutiérrez Vásquez, por sus conocimientos y orientaciones, otorgando incontables horas para el logro de este proyecto, por su apoyo incondicional, permitiéndome aprender más de lo esperado.

A mis amigas, Sor Carolina Aguirre, Alma Escobar, Josselyn Mendoza y Elizabeth Medina, por su apoyo constante, por compartir sus conocimientos, tristezas, alegrías, sacrificios, esmero y perseverancia, en este proceso que emprendimos juntas.

A mi compañero de tesis, por contribuir con sus aportes en la realización de este estudio, gracias por su amistad a lo largo de este proceso.

Blanca Maribel Arévalo Argueta

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por estar conmigo en cada etapa de mi vida, por darme las fuerzas e iluminar mi mente. Definitivamente ha sido quien guía mis pasos y mi proveedor, lo esencial para alcanzar todas mis metas hasta estos momentos y otras que están por alcanzar. Tuya es, oh Jehová, la magnificencia y el poder, la gloria, la victoria y el honor; porque todas las cosas que están en los cielos y en la tierra son tuyas. Tuyo, oh Jehová, es el reino y tú eres excelso sobre todos. 1ª. Crónicas 29:11

A mi papá y a mi mamá, les agradezco de todo corazón por todo su trabajo, dedicación y sacrificio para darme educación, formación académica y espiritual para llegar a este logro; por darme estabilidad emocional y económica para culminar mis estudios; además por enseñarme que todo se aprende por experiencia y las recompensas que uno gana es a base de esfuerzos y sobre todo la ayuda de Dios. Ellos son mi motivación para seguir alcanzando mis metas y sueños. Ahora su esfuerzo y sacrificio se transforman en un triunfo no solo mío sino también de ellos.

A mi hermano y sobre todo mi hermana, por todo el apoyo moral y económico que me brindaron cuando lo necesité, gracias a la confianza, apoyo y consejos he llegado a realizar una de mis grandes metas. Ellos también son parte de este triunfo y siempre estaré motivado a alcanzar cada meta que me proponga porque sé que ahí estarán para darme su confianza.

A mi amiga especial Lilitiana Estefany, por su confianza, por ayudarme a crecer como persona; por enseñarme que no hay límites, que todo lo que me proponga lo puedo lograr confiando en Dios primero y luego confiando en mis capacidades.

A mis amigas incondicionales Evelin Xiomara y Brenda Marielos, por brindarme su apoyo, ánimo y colaboración en todo momento de mi carrera. Por siempre animarme a pesar de las dificultades que se me presentaron en la universidad y en mi vida.

A mi compañera de tesis, por contribuir con sus aportes tan valiosos para la realización de este estudio. Gracias por su amistad a lo largo de este proceso.

Victor Eduardo Ambrocio Castillo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	IX
CAPÍTULO I: SITUACIÓN Y NATURALEZA DEL PROBLEMA	12
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Situación problemática	13
1.3. Justificación	15
1.4. Enunciado del problema	16
1.5. Preguntas de investigación	17
1.6. Objetivos de investigación	17
1.6.1. Objetivo general	17
1.6.2. Objetivos específicos	17
1.7. Delimitación del problema	18
1.7.1. Delimitación geográfica	18
1.7.2. Delimitación social	18
1.7.3. Delimitación temporal	18
1.8. Alcances y limitaciones	18
1.8.1. Alcances	18
1.8.2. Limitaciones	19
CAPÍTULO II: CATEGORIAS E INDICADORES	20
Matriz de categorías e indicadores	20
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	26
3.1. Historia de las competencias	27
3.1.1. Antecedentes bibliográficos en el Sistema Educativo Nacional	31

3.2.	Definición de competencia aplicada a la educación	32
3.2.1.	El aprendizaje basado por competencias	34
3.3.	Clasificación de las competencias	36
3.3.1.	Pedagogía, didáctica y competencias	39
3.4.	Teoría sobre las prácticas educativas y competencias	41
3.5.	La planificación didáctica por competencias	41
3.5.1.	Formación y capacitación de los docentes en el enfoque por competencias	43
3.5.2.	Metodología de la enseñanza y enfoque por competencias	45
3.6.	Aplicación de las fases de las competencias en el currículo prescrito	48
3.6.1.	Ejemplificación de competencias en la clase	50
3.7.	Competencias a desarrollar en el currículo nacional propuestas por el MINED por niveles	58
3.7.1.	Educación básica	59
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		64
4.1.	Tipo de metodología	64
4.2.	Tipo de investigación	65
4.3.	Población	66
4.4.	Sujetos de estudio	67
4.5.	Muestra	67
4.5.1.	Criterio de inclusión para seleccionar la muestra	68
4.5.2.	Criterio de exclusión para seleccionar la muestra	69
4.6.	Técnicas	69
4.7.	Validación de instrumentos	72

4.8.	Plan de procesamiento de datos	72
4.9.	Triangulación de datos	74
CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		75
	Triangulación de datos	75
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS		83
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES		91
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES		93
REFERENCIAS		95
	Libros	95
	Páginas web	97
ANEXOS		98
	Anexo 1 – Cuestionario dirigido a alumnos de sexto grado	97
	Anexo 2 – Entrevista dirigida a informantes claves	99
	Anexo 3 – Entrevista dirigida a docentes	102
	Anexo 4 – Bitácora de observación	105

INTRODUCCIÓN

Al abordar el concepto de competencias se debe considerar su origen, su historia, su aplicación en diferentes áreas como el mundo empresarial y desde luego en la educación. Esto solo tiene sentido si se hace a partir de diagnósticos que seguramente se han hecho en distintas áreas donde se presentan las competencias.

Este informe que se presenta contiene algunas ideas y valoraciones sugeridas a través de observaciones, vivencias y otras actividades vinculadas con el objeto de estudio que ha ocupado al equipo de trabajo por un tiempo prudencial en la comunidad educativa donde se focalizó el estudio.

El estudio se centra en la forma en que el profesorado planifica, desarrolla y evalúa el currículo en el nivel de educación básica basado en un enfoque por competencias, ya que son ellos los responsables junto con el alumnado que deben lograr nuevos aprendizajes, es así que se hace necesario indagar como el profesor es capaz de lograr el desarrollo de las competencias planificadas en sus alumnos.

Estas consideraciones fueron importantes para determinar el objeto de estudio de este trabajo investigativo, el cual es *un diagnóstico del logro de las competencias en el desarrollo del currículo de las materias básicas del sexto grado del centro escolar "José Martí" ubicado en el municipio de Santa Ana.*

El estudio en cuestión está basado en planteamientos teóricos que han surgido de las vivencias obtenidas a lo largo del abordaje del objeto de estudio, ha sido la base esencial para la elaboración de instrumentos que sirvieron para obtener información objetiva proporcionada por los mismos sujetos de estudio; asimismo, se auxiliará de la observación directa y participativa de los investigadores para verificar aquellos aspectos que pueden llegar a ser fundamentales para el desarrollo de la investigación.

La investigación se divide en ocho capítulos. El primer capítulo hace alusión a la situación y naturaleza del problema, el cual referencia y especifica la situación problemática, la justificación, el enunciado del problema, las preguntas de investigación, los objetivos de la investigación y la delimitación del problema.

El segundo capítulo se refiere a las distintas categorías e indicadores del objeto de estudio; de esta manera, servirán como base para la elaboración de los instrumentos que servirán para la obtención de información proporcionada por los sujetos de estudio.

El tercer capítulo señala al marco teórico, el cual tiene una estructura dividida en siete partes. La primera está referida a la historia de las competencias explicadas de una forma general por los diferentes teóricos; la segunda se define el concepto de competencia, pero contextualizado en la educación, específicamente en la formal; la tercera hace énfasis en la clasificación de las competencias; la cuarta hace referencia a la teoría sobre las prácticas educativas y las competencias; la quinta hace alusión a la planificación didáctica, pero está basada desde el enfoque por competencias; la sexta explica la aplicación de las fases de las competencias en el currículo prescrito; y la séptima está referido a las competencias a desarrollar en el currículo nacional propuestas por el Ministerio de Educación en el nivel de educación básica y a un diagnóstico sobre estas competencias planteadas en el currículo.

El cuarto capítulo está referido a la metodología de la investigación, en el cual se plantea el diseño que seguirá la investigación; por lo que está compuesta por el tipo de metodología que llevarán a cabo los investigadores; además el tipo de investigación que se implementará; también se hace referencia a la población, muestra y sujetos de estudio para esta investigación; asimismo dentro de este capítulo se señalan las técnicas e instrumentos que serán aplicables al objeto de estudio; otra de las fases en este capítulo es el proceso de validación de los instrumentos, lo cual permitirá darle confiabilidad a estos; por último, se tiene la

triangulación de datos que consiste en confrontar diversas fuentes de datos y supone la toma de decisiones sobre conclusiones y propuestas de seguimiento.

El quinto capítulo está referido a los resultados de la investigación a través de las técnicas e instrumentos que se aplicaron la comunidad educativa y se expresaron a través de una triangulación de los datos que brindaron los sujetos que participaron en el estudio y que más adelante servirán para el análisis de los resultados. En este mismo capítulo se plantea la interpretación y análisis de los datos obtenidos del objeto de estudio, además de un diagnóstico sobre la información que se obtuvo de este estudio.

Posteriormente, se encuentran el séptimo y el octavo capítulo donde se detallan las conclusiones y recomendaciones respectivamente. Las conclusiones están enfocadas a los hallazgos obtenidos durante el proceso de la investigación, las recomendaciones que servirán para la mejora del enfoque por competencias y a las personas que este tema le sea de su interés. Además, para una mejor validación de la información en este trabajo, se añaden las referencias bibliográficas que fueron consultadas a lo largo de este estudio.

Finalmente, se adjuntan los anexos conformados por los instrumentos que sirvieron para la recolección de datos de este estudio.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN Y NATURALEZA DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

El esquema que se presenta clarificará de alguna manera el contenido de este capítulo:



Diagrama 1. Descripción gráfica de la situación y naturaleza del problema

Fuente: Grupo investigador

Abordar las competencias en el sistema educativo nacional supone partir del origen de las competencias en forma general, luego ahondar la incorporación de estas en la educación formal. En este sentido, se abordará el tema en cuestión; al mismo tiempo, se intentará definir sus características y su tipología, es decir, sus componentes y cómo éstos se relacionan. En la actualidad existen múltiples maneras de describir lo que se debe entender por competencia.

1.2. Situación problemática

La importancia de desarrollar competencias en el alumno debe comprometer al docente a planificar su labor didáctico pedagógico y a evaluar por competencias en el currículo de educación básica, se debe crear las condiciones para llevarlo a cabo; en este sentido, el docente es la materia prima para que el alumno pueda desarrollarlas, por lo que se hace necesario identificar si el docente logra que el alumno desarrolle las competencias planificadas.

Las competencias en el campo de la educación se deben formular en virtud de solucionar los problemas que pueden aquejar a los estudiantes, es decir, que estas deben formar personas capaces de resolver conflictos con garantía de obtener éxito dentro del contexto en que estos sujetos evolucionan.

En los años 1994 a 1999, bajo la administración del presidente Dr. Armando Calderón Sol, se impulsó un proyecto de Reforma Educativa en el país, con el propósito de realizar consulta ciudadana guiada por la comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo, teniendo como resultado la realización el Plan Decenal de la Reforma Educativa 1995-2005, cuyo contenido se organiza en cuatro ejes: Cobertura, Calidad, Formación en valores y Modernización Institucional. Desde esta perspectiva, y a partir del inicio de la reforma educativa, la función principal del Currículo Nacional ha sido contribuir a que el estudiante desarrolle al máximo sus potencialidades y capacidades, de manera que pueda participar consciente y activamente en su propio aprendizaje.

Desde este punto de vista, orientar el aprendizaje hacia el logro de competencias se enfatiza en el uso que deben tener los contenidos desarrollados en la resolución de problemas, para que los estudiantes tengan la posibilidad de éxito cuando se encuentren en situaciones semejantes en otros contextos diferentes al aula, por ello surge la interrogante, ¿qué es una competencia? Esta la definen diferentes teóricos aunque llegando al mismo punto de vista, pero la más integradora y práctica de entender es la siguiente: "una competencia es la

capacidad de enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado” (Zabala, 2008, pp. 43-44).

En este sentido, el maestro debe orientar al discente para que desarrolle las capacidades planificadas y que este pueda resolver favorablemente las dificultades que se le presenten por sí mismo. Es necesario mencionar que una competencia no se desarrolla por sí sola, esta debe ser previamente planificada por el docente y luego estimulada, valga decir, desarrollada en el aula, en los contenidos curriculares y comprobados en la evaluación.

Sin embargo, “se debe considerar que en el desarrollo de las competencias se encuentran tres momentos didácticos a contemplar: planeamiento, ejecución y verificación” (Gutiérrez, 2015, p. 18). Aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir, se convierten en tres pilares de la educación para hacer frente a los retos del siglo XXI y llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, permitiendo que aprenda a ser, completando así los cuatro pilares que Delors plantea.

El docente se plantea al planificar: cómo, qué, para qué y con qué recursos enseñará, cómo relacionará los nuevos contenidos con los anteriores, con el fin de que en el siguiente momento se desarrollen las capacidades planificadas por medio de los contenidos del currículo educativo, dando lugar al tercer momento que es la verificación por medio de la evaluación. Cabe destacar, que si uno de estos tres momentos no se cumple a cabalidad el desarrollo de las competencias no sería óptimo.

Es importante saber que el desarrollo de competencias en el alumno le ayudará a desenvolverse en su realidad objetiva para resolver los conflictos que se le presentan en ésta y demás problemas que vive a diario en la sociedad en general, y en particular, la sociedad salvadoreña. En todo caso, el reto del enfoque por competencias en la educación salvadoreña es enorme, ya que requiere

clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites.

Desde este punto de vista, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación y en los mismos programas de estudio, también se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen.

La familia, el docente y el alumno deben establecer una triada entre sí para lograr cimentar las competencias en este último, y así, este proceso sea más efectivo y de mayor calidad para el alumno. Cabe mencionar que no se debe dejar toda la responsabilidad al docente sobre el desempeño y formación en esta área, sino que también los padres deben ser precursores en el proceso del desarrollo de este proceso de construcción de competencias en el discente, así, este pueda desenvolverse en su contexto de la mejor manera.

1.3. Justificación

El diagnóstico que se realizó va dirigido a la aplicación de las competencias en el Sistema Integrado SA 13, donde se desarrolló el estudio en cuestión. En este sentido, se plantea en este documento que las competencias son fundamentales en los sistemas educativos, sobre todo, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; estas tienen como finalidad el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes durante su formación. La competencia puede emplearse como principio organizador del currículo; el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para verificar los tipos de situaciones que estos tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación.

El estudio que se hace sobre las competencias en el desarrollo del currículo prescrito es de importancia; el estudio sobre este tópico permite conocer un poco más acerca del enfoque por competencias en el sistema educativo salvadoreño, específicamente en el sexto grado del centro escolar "José Martí" del municipio de Santa Ana. Para ello, se realizó una revisión acerca del proceso del desarrollo que se hace en las materias básicas del currículo nacional.

Dicho de otra manera, lo que se pretendió con esta investigación es identificar si lo planeado en el enfoque por competencias del currículo educativo nacional se desarrolla en los estudiantes de manera adecuada, si cumple con las expectativas planificadas, desarrolladas y evaluadas, y si se alcanzan los objetivos propuestos en los programas de estudio, el cual es generar competencias en los discentes para que pueden desenvolverse ante una tarea que se le presente, con garantía de éxito, por medio de las diferentes técnicas de investigación aplicadas en el estudio de este diagnóstico.

Además, los resultados que se obtuvieron podrán ser considerados por el profesorado del centro de estudio donde se focalizó la investigación, como un insumo para la mejora de los logros de las competencias adquiridas en los discentes. Por otro lado, esta investigación puede ser tomada en cuenta por la misma Dirección Departamental de Educación, el Sistema Integrado al que pertenece el centro escolar y la misma institución, para mejorar la calidad educativa en el desarrollo del currículo nacional en el planteamiento del enfoque por competencias.

1.4. Enunciado del problema

¿El desarrollo del currículo de las materias básicas del sexto grado en el Centro Escolar "José Martí" del Sistema Integrado SA 13, en el municipio de Santa Ana es a través del enfoque por competencias?

1.5. Preguntas de investigación

- ¿Por qué es necesario conocer y ejecutar las competencias en el desarrollo del currículo educativo prescrito?
- ¿Se contemplan los momentos de las competencias que propone desarrollar el currículo desde un enfoque por competencias?
- ¿Permite el contexto en el que se desenvuelven los autores del currículo lograr las competencias para enfrentar su realidad?
- ¿El docente tiene las competencias para desarrollar los contenidos que se encuentran en el programa de estudio del sexto grado?

1.6. Objetivos de investigación

1.6.1. Objetivo general

- Diagnosticar el logro de las competencias en el currículo educativo prescrito de las materias básicas en el segundo ciclo del Centro Escolar "José Martí", ubicado en la ciudad de Santa Ana.

1.6.2. Objetivos específicos

- Describir la metodología desarrollada en las materias básicas del currículo por parte del profesorado para lograr competencias significativas en el alumnado de segundo ciclo, específicamente en el sexto grado del centro escolar.
- Valorar si el desarrollo del currículo prescrito donde se focaliza la investigación se hace a través del enfoque por competencias.
- Cotejar sí se desarrollan las etapas que el enfoque por competencias propone en el desarrollo del currículo prescrito en las diferentes situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

1.7. Delimitación del problema

1.7.1. Delimitación geográfica

La investigación se realizó en la ciudad de Santa Ana en el Sistema Integrado SA 13, específicamente en el Centro Escolar "José Martí", en el sexto grado. Dicho centro escolar está ubicado en 4° Avenida Norte y 4° Calle Poniente N° 4, Santa Ana, El Salvador.

1.7.2. Delimitación social




El estudio se realizó en el área urbana, ya que, el Centro Escolar se encuentra focalizado en el centro de la ciudad.

1.7.3. Delimitación temporal




La investigación se realizó en el periodo comprendido entre el mes de febrero a diciembre del año 2017.

1.8. Alcances y limitaciones

1.8.1. Alcances

-  El estudio se realizó en una comunidad educativa institucional en el Sistema Integrado SA 13.
-  Los resultados que se obtuvieron por medio de la investigación son un aporte para saber si el currículo oficial se ejecuta a través del enfoque por competencias.
-  La investigación es útil para futuros estudios relacionados con este tópico.

1.8.2. Limitaciones

-  Presencia de grupos delincuenciales en el lugar de la investigación, esto afecta para el buen desarrollo de la vida escolar en la comunidad porque siempre hay un riesgo tanto para personal docente, administrativos y para el alumnado.
-  Poca disponibilidad en el personal administrativo y docente para proporcionar información para la investigación.
-  Déficit de bibliografía en la biblioteca de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente y otras fuentes de acceso.

CAPÍTULO II

CATEGORIAS E INDICADORES

Matriz de categorías e indicadores

En este apartado se plasman las categorías e indicadores que fueron claves para el proceso de investigación, ya que permitieron elaborar los instrumentos de recolección de datos para sustentar este estudio.

CATEGORIAS	DEFINICIÓN	INDICADORES
Conocimiento y aplicación de las competencias en las materias básicas	Este debe interpretarse en cuanto el docente tiene conocimiento y se apropia del concepto competencia. Conocimiento: es una forma de capacidad intelectual, de habilidades, destrezas y competencias que se puede medir a través de métodos cualitativos, cuantitativos y psicométricos. Aplicación: es el empleo de una cosa o puesta en práctica de los procedimientos adecuados para	Relación con el contexto.
		Equipos de trabajo.
		Relaciones personales.
		Dominio de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.
		Vinculación del currículo prescrito con las competencias educativas.
	Formación del docente para el	

	conseguir un fin.	desarrollo de las competencias en el alumno.
		Comprensión de los diferentes tipos de competencias.
		Desarrollo de competencias para enfrentar la realidad.
Competencias y prácticas educativas	Práctica educativa: tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes. Pero la práctica es algo fluido, difícil de limitar con coordenadas simples y a demás complejas, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.	El alumno aplica lo aprendido en su contexto.
		Considera la observación como técnica para evaluar competencias.
		Desarrollo de competencias en el aula.
		Comprensión de conceptos lógicos-matemáticos
		Comprensión de conceptos socio-culturales.
Comprensión de conceptos		

	Escobar(2007, p.102)	lingüísticos.
		Comprensión de conceptos científicos.
Metodología vinculada con las competencias	Hablar de metodología en educación supone buscar respuestas al cómo enseñar, es decir, a estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos con los contenidos seleccionados, mediante una acción intencional, sistemática y planificada. Picardo (2004, p. 253)	Planificación didáctica con enfoque por competencias.
		Técnicas de enseñanza.
		Métodos didácticos.
		Aplicación adecuada en el contexto educativo y social.
		Rendimiento académico de los alumnos.
Desarrollo del currículo por competencias	Currículo: Conjunto de disciplinas de estudio, y a los factores intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación. Picardo (2004, p.58)	Desarrollo de los contenidos desde el enfoque por competencias.
		Aplicación de una metodología enfocada al desarrollo de competencias.

		Diagnóstico sobre el ámbito donde se desarrollan competencias.
		Integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la planificación
		Alcance de los indicadores de logro.
		Situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrollas con una visión práctica-teoría-práctica.
Aprendizaje basado en competencias educativas	Aprendizaje: El aprendizaje es un proceso que no ocurre en solitario, sino por el contrario, la actividad auto estructurante del sujeto está mediada por la influencia de otros, por ello el aprendizaje, es en realidad, una actividad de	Formación continua basada en competencias educativas.
		Currículo oficial basado en el enfoque por competencias.
		Competencias vinculadas en el

	reconstrucción de los saberes de una cultura. Picardo (2004, p.24)	aprendizaje del currículo.
Competencias y la mediación pedagógica	Se necesita la medición para tomar decisiones sobre los estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo, los profesores, los centros escolares y el sistema educativo y evaluar la adquisición de aprendizajes.	Pruebas que permiten determinar conocimientos y habilidades del estudiantado por el enfoque de competencias.
		Logro de aprendizajes por los estudiantes.
		Evaluación por competencias del currículo.
		Valoración de competencias en los estudiantes.
		Mejora en la tasa de aprobación de los aprendizajes
		Tipos de ítems que se usan para evaluar competencias.
		Herramientas que dispone el docente para evaluar las competencias

		educativas.
		Estrategias de evaluación para evaluar competencias.
		Evaluación de logros de los aprendizajes enfocada en la evaluación por competencias.
<p>Logro de competencias del alumno en el desarrollo del currículo</p>	<p>El logro de competencias no se mide, se verifica a través de un sistema de evaluación, por lo que no es más que la aplicación del individuo de los aprendizajes obtenidos, ante tareas simples y complejas y resolverlas con éxito.</p>	Trabajo cooperativo en la clase.
		Trabajo colaborativo entre iguales.
		Aplicación de competencias adquiridas por el alumno.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

El esquema que se presenta clarificará de alguna manera el contenido de este capítulo:

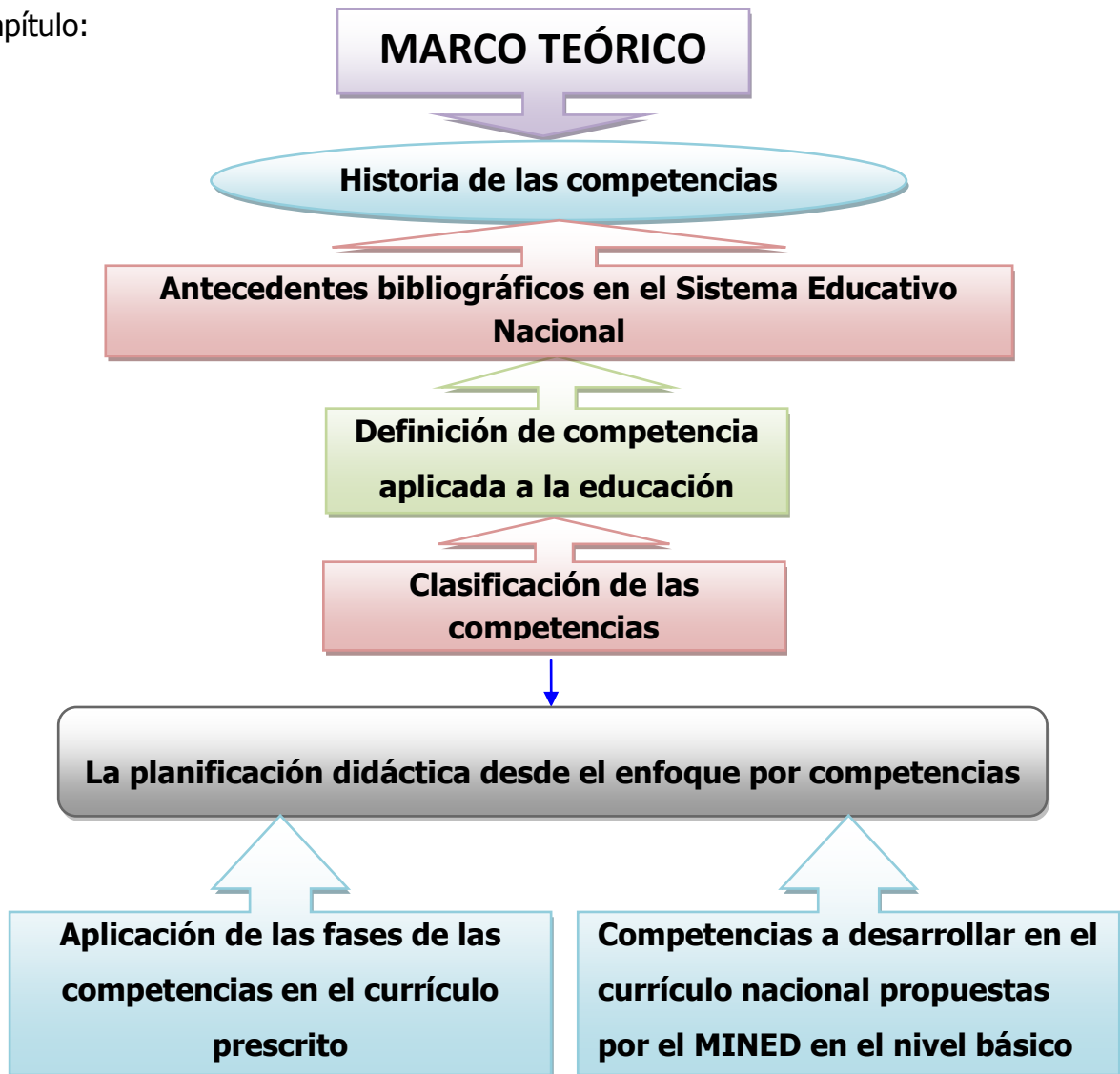


Diagrama 2. Descripción gráfica de la situación y naturaleza del problema

Fuente: Grupo investigador

3.1. Historia de las competencias

El modelo por competencias constituye uno de los enfoques educativos más interesantes de nuestros tiempos, incluye una visión pedagógica acorde con el saber, saber hacer, saber ser y el saber convivir, es por ello que se ha convertido en un paradigma social educativo, es decir, que los modelos educativos emergen de escenarios sociales, culturales y políticos determinados por la sociedad y encarnan la visión del gran ideal sobre el "hombre a formar".

El concepto de competencias no tiene fecha exacta de su origen, pero emerge desde hace muchos siglos atrás, aunque no con este mismo término; sin embargo, ha sido perfeccionado por diferentes autores de distintas disciplinas que han dado sus aportes a este término. En este apartado se pretenderá describir la evolución que ha tenido el enfoque de las competencias y la relación con el ser humano mismo, cómo este último las ha ido llevando a cabo en su vida y en la propia realidad o contexto.

La sociedad griega se cuestiona por el hombre y el ser entre su identidad y su diferencia, lo que hace la esencia del proceso de formación del ser humano. Protágoras afirma: "el hombre es la medida de todas las cosas; de las que son en cuanto son, y de las que no son en cuanto no son" (Llanos, 1968, p. 266).

En este sentido, la sociedad griega muestra un escenario en la formación del enfoque por competencias, ya que está mediada por un modo de saber problemático entre el ser y la realidad, porque la realidad ocupa un papel primordial que busca la resolución de problemas; además busca la realización de la construcción del aprendizaje de los conceptos reales, formándose así la problematización entre el ser y la realidad.

En este sentido, la filosofía griega planteaba las primeras ideas acerca de su teoría, buscando sujetar la realidad en sus conceptos, estableciendo así relaciones y conexiones entre los diferentes temas y problemas de esta misma realidad. En el

tiempo de la sociedad griega, el concepto de "ikanótis" (es equivalente a competencias) va en búsqueda de la resolución de problemas con sentido en la realidad de las personas. En la descripción de la Alegoría de la Caverna, Platón propone:

Para llegar al verdadero conocimiento se requiere de una búsqueda constante de la esencia de las cosas, trasciende lo aparente y superando los errores de la percepción. Esto es posible debido a que toda persona posee en su alma la posibilidad de aprender. (Tobón, 2005, p. 23)

Quiere decir entonces que desde hace muchos siglos el obtener conocimientos requería una búsqueda constante de la esencia de las cosas (explicado en la metáfora de la Alegoría de la caverna de Platón), esto debido a que se consideraba que el ser humano posee en el alma la capacidad de aprender. El conocimiento se consigue a través de la insaciable curiosidad que posee el hombre; los saberes se van construyendo con la experiencia que el ser va adquiriendo por medio de la práctica dentro de su contexto.

Asimismo, Aristóteles argumenta: "que todos los hombres tienen las mismas facultades (capacidad para el conocimiento); lo que los hace diferentes es el uso que les dan a dichas facultades" (Tobón, 2005, p. 25).

Todos los seres humanos tenemos capacidades para resolver los conflictos, pero, lo que nos hace diferentes unos con otros es la utilización de esas facultades para solucionar los problemas. Así, se puede observar en la escuela, los niños y las niñas ocupan distintos métodos y técnicas para solucionar un problema matemático, un trabajo individual o grupal acerca de los problemas ambientales, entre otras actividades que se realizan en el aula; nadie ocuparía la misma forma de solventar sus necesidades.

En el mundo de hoy teóricos plantean que el concepto de competencias fue proyectado en la lingüística por Noam Chomsky, en 1965, a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia

lingüística, en 1970, definiendo la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse.

Según Chomsky, “la competencia lingüística se pone en acción mediante el desempeño comunicativo” Alveiro y Macías (2005) (citado en López, 2013, p. 34). Esto quiere decir que es consistente en la formulación teórica y el desarrollo del concepto de gramática transformacional y generativa. Para Chomsky, la competencia lingüística es la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído.

La teoría de Chomsky procura hacer una explicación de la habilidad que tienen las personas hablantes para producir y comprender palabras y oraciones; es decir, que los seres humanos pueden ser capaces de producir un número infinito tanto de palabras y como consecuencia de oraciones, por lo que se considera que este tipo de competencia es una capacidad relacionada al hombre, ya que se establece entre el pensamiento social y el pensamiento individual.

El aporte de Chomsky fue complementado por Dell Hymes (1980), quien sitúa la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo así el concepto de competencia comunicativa, donde Hymes plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje dentro de contextos específicos; es decir, que la competencia comunicativa tiene en cuenta el ámbito específico donde se interactúa y una persona competente en el lenguaje es capaz de integrarse con otras personas entendiendo el mensaje y, de la misma manera, haciéndose entender.

Otro de los autores que introduce el término de competencia a principios de los años 70, es el alemán Gerhard Bunk. Él introduce este término en el marco del mundo educativo y el mundo laboral; en este sentido, define las competencias como una relación con los sujetos que poseen conocimientos y aptitudes para el ejercicio de una profesión, resolviendo diferentes tipos de problemas que se le presentan en su propio contexto.

Sin embargo, el enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje; desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas.

Las competencias aplicadas al currículo y la clase puede llegar a desarrollar el potencial que tiene el ser humano, pero esto será posible si se convierte en un plan efectivo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y debe ser un reto que se debe asumir e integrar en nuestra cultura académica, ya que se tendría un vigoroso instrumento para enriquecer el currículum, fortalecer el aprendizaje y con ello acortar la distancia que se ha ido abriendo en la educación, en los diferentes sistemas educativos y el nacional no es la excepción. López y Leal (2002) (citado en López, 2013, p.36) plantean:

El enfoque por competencias desde una perspectiva constructivista demanda una vinculación directa con el desarrollo integral de las personas. Al respecto, la formación de los individuos no puede considerarse tan sólo como un recurso instrumental, sino como un medio de desarrollo y progreso personal.

En consecuencia, un modelo curricular por competencias necesita generar espacios permanentes para la formación entre todos los involucrados, ello permite la formación teórica y el detectar problemáticas vividas que se podrían solucionar sobre la marcha. Las visiones de dichos teóricos cuentan con posturas epistemológicas diferentes, aunque, pueden confundir a novatos en estos temas, también es cierto que dejan claro que la corriente constructivista es la línea de apoyo del enfoque por competencias.

Por otro lado, Linderman, quien con su principio metodológico del aprendizaje por la acción considera que es posible desarrollar competencias profesionales en distintos entornos del aprendizaje, tanto en la formación profesional como en la educación técnica del nivel medio; este principio implica

enfrentar a los alumnos con problemas relacionados con su futuro desempeño profesional que tienen que aprender a resolver. Para ello, se plantea una situación problemática concreta pertinente con una cierta complejidad, a partir de ésta se formulan tareas a resolver; desde el punto de vista didáctico, las tareas de aprendizaje-trabajo son la instrumentación de la estrategia docente, las posibilidades de intervención del educador consisten entonces en la formulación de problemas y tareas más o menos complejos según los conocimientos y competencias preexistentes de los alumnos.

3.1.1. Antecedentes bibliográficos en el Sistema Educativo Nacional

Luego de verificar en bibliotecas las investigaciones que se han llevado a cabo acerca del tópico, se identifica que son pocos, acercándose a competencias educativas, pero no en lo que implica el enfoque por competencias y en su aplicación. Uno de ellos es:

- “Adecuación de la enseñanza por competencias por parte de los docentes para elevar la calidad de los aprendizajes en estudiantes de primer ciclo de educación básica del distrito 02-08 de la ciudad de Santa Ana”

Trabajo de graduación preparado para la Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Docente director: Máster. Juan Carlos Escobar Baños

Presentado por: Cruz Portillo, Nereida Carolina; López Rivera, Marta Eugenia; Rosales Barrera, Mirian Haydeé.

Fecha: Septiembre 2010.

La cual tiene como propósito demostrar que la adecuación de la enseñanza por competencias por parte de los docentes eleva la calidad de los aprendizajes en estudiantes de primer ciclo de educación básica de distrito 02-08 de la ciudad de Santa Ana.

- “Incidencia de la planificación didáctica por competencias educativas en el aprendizaje de los/las estudiantes de sexto grado en la asignatura de

estudios sociales y cívica del Centro Escolar Cantón San Diego, Municipio De San Vicente, Departamento De San Vicente, en el período comprendido de julio 2010 a julio 2011.”

Trabajo de graduación preparado para la Facultad Multidisciplinaria Paracentral

Docente director: Lic. Msc. Amílcar Eleazar Calderón Barahona.

Presentado por: Silvia Yaneth Mercado Bonilla; Reyna Mejía Rodríguez.

Fecha: Agosto 2011.

La cual hace referencia a los cambios curriculares que se han efectuado en el Sistema Educativo Salvadoreño, con el propósito de identificar los aprendizajes de los discentes con respecto al enfoque por competencias educativas en la asignatura de estudios sociales, también se verifica el dominio que posee el docente en la elaboración de la planificación didáctica por competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.2. Definición de competencia aplicada a la educación

El término competencia se refiere al desempeño laboral, ya sea en las empresas o en las unidades productivas, ya que es aquí donde se originan y no desde la perspectiva de la educación ni del marco social en donde el individuo se inserte, en el mismo orden son las capacidades demostradas por las personas en el ámbito laboral, teniendo en cuenta que a mayor capacitación empresarial mayor rendimiento empresarial.

Por otra parte, al término competencia se le atribuyen diversas acepciones usadas en la actualidad por diversos pedagogos a lo largo de Latinoamérica, las cuales son: capacidad, competitividad e incumbencia. En este sentido, se entenderá como el saber que puede hacer el individuo con los conocimientos adquiridos y donde aplicarlos. La competitividad implica la capacidad del sujeto para hacer valer sus haceres en una comunidad, es decir, demostrar que sus conocimientos son adecuados, eficaces y de mayor calidad. La incumbencia se

considera como competencia cuando involucre efectivamente al individuo y le atribuya un grado de responsabilidad ética y social a sus acciones.

Al referirse al concepto de competencia es necesario aclarar este término, ya que la Real Academia Española (RAE, 2011) define competencia como “un concepto polisémico puntualizándola como incumbencia, pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.”

El significado de la palabra competencia proviene del latín *competentia*, está vinculado a la capacidad, la habilidad, la destreza o la pericia para realizar algo en específico o tratar un tema determinado.

En este sentido, competencias es un término que debe tenerse claro, ya que suele confundirse con otros términos o conceptos, por ejemplo, algunos de estos son: capacidades, habilidades, destrezas, entre otros, que si bien tienen cierta relación, no son equivalentes. La diferencia de las competencias con estos conceptos según Tobón (2005, p. 57) es lo siguiente:

Las competencias tienen como uno de sus componentes las capacidades (afectivas, cognitivas y psicomotrices) con el fin de llevar a cabo una actividad. Además, las competencias tienen como base las habilidades motoras en la actuación, pero, difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos. Las competencias son procesos que se ponen en acción buscando la eficiencia y la eficacia, también, éstas integran comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.

En consecuencia, la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, capacidades, destrezas, valores y habilidades) para responder exitosamente ante una demanda compleja necesaria para el desempeño de situaciones específicas y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones; consiste también en la capacidad de

vincular los conocimientos teóricos de las personas con ciertas destrezas prácticas, es decir, en un saber y en un hacer.

En este sentido, a partir del abordaje de algunos teóricos acerca de las competencias educativas, se dice que una competencia es "la capacidad de enfrentarse con garantía de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado". Zabala (2005) (citado en Gutiérrez, 2015, p. 49). Algunos autores definen las competencias de distintas formas pero conllevan al mismo propósito.

Por tanto, se conceptualizan como un "saber hacer" que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales, dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral. Además, este aprendizaje implica una formación integral de las personas, que al finalizar la etapa académica, deben ser capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

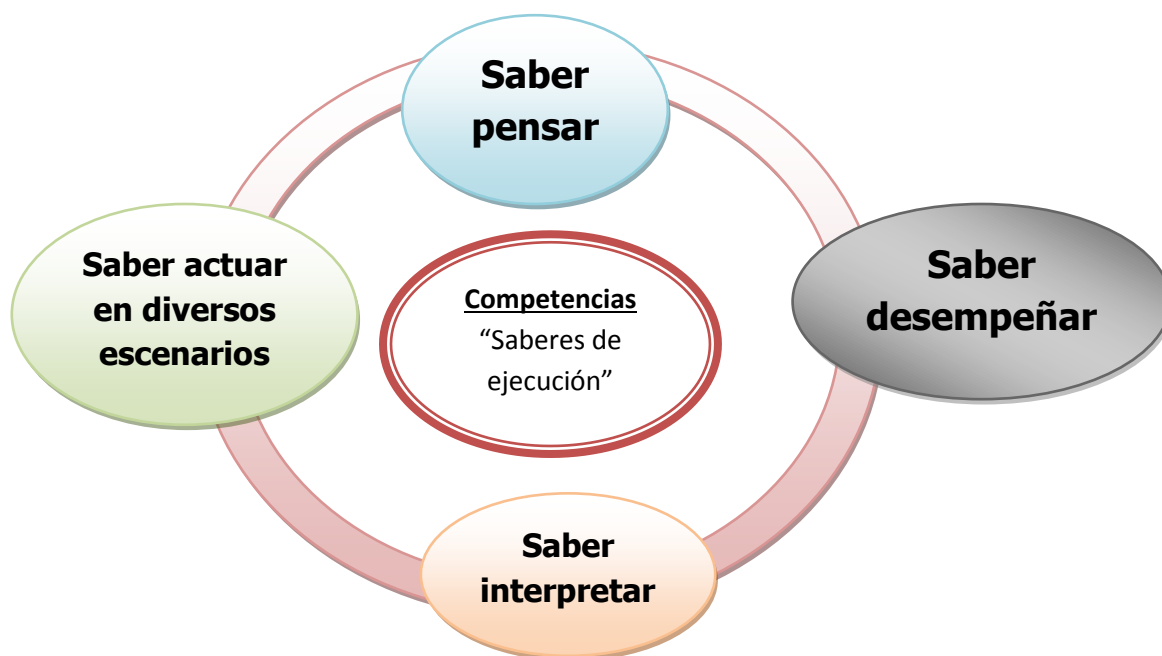
3.2.1. El aprendizaje basado por competencias

Las competencias ponen en acción el conocimiento del individuo, las maneras de realizar una determinada tarea y las actitudes frente a esta, ya que el objetivo del Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) es el desarrollo integral del individuo. Según Argudin (2005) y Galvis (2007) (citado en López, 2013, p. 4) afirman, "el aprendizaje basado en competencias es considerado una estrategia formativa que pone en evidencia los conocimientos, el desarrollo de habilidades y de actitudes requeridas para un desempeño o desenlace del acto educativo".

Desde esta perspectiva, lo importante no es la posición de determinados conocimientos, sino el uso que se hará de ellos. Este criterio obliga a las instituciones escolares y al docente en particular a replantear lo que comúnmente ha considerado como aprendizaje, los cambios y las innovaciones en educación quien les da vida y las concreta en el aula es el personal docente, e ahí que la actitud y la disposición de estos es fundamental para su éxito.

Así entonces, la competencia es la herramienta que le permite al individuo desempeñarse en sus actividades tanto en el mundo laboral, como en la vida académica, indistintamente el nivel educativo en que se aplique. El enfoque por competencias requiere de docentes que cuenten con la capacidad de crear y adaptar metodologías que involucren al estudiante como protagonista del desarrollo de sus propias potencialidades sociales, espirituales, conceptuales y procedimentales.

El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) implica una serie de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, citado en López (2013, p.57.)



Fuente: Las competencias como saberes de ejecución (Argudín 2005), (tomado de López, 2013, p.57).

En otras palabras, saber conocer: implica desarrollar nuevos conocimientos; saber hacer: implica el dominio de métodos, estrategias y técnicas enfocadas al desarrollo de diversas tareas personales y profesionales; saber ser: son el conjunto de actitudes y formas de actuar con las personas, lo cual nos permitirá desarrollar competencias sociales.

Entonces, una característica clave del aprendizaje basado en competencias que se busca en los estudiantes es que están expuestos a contenidos, ya sea, habilidades o conceptos con el tiempo, y el éxito se mide de forma sumativa; en un sistema de aprendizaje basado en la competencia, a los estudiantes no se les permite continuar hasta que hayan demostrado dominio de las competencias identificadas, es decir, los resultados de aprendizaje deben ser demostrados; de esta manera, el aprendizaje basado en competencias está estrechamente ligado al logro de aprendizajes.


3.3. Clasificación de las competencias


Según lo señalado en el Proyecto Tuning (2006), "las competencias son consideradas como un conjunto de capacidades cognitivas y metacognitivas, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos" (López, 2013, p. 40). El proyecto Tuning se desarrolla dentro de un contexto de reflexión en torno a la educación superior en América Latina, como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad, tuvo como partida el plan o acuerdo Bolonia, que buscaba diseñar un espacio europeo común de educación superior, incluyendo importantes reformas curriculares.


El proyecto no se centra en los sistemas educativos, sino en las estructuras y el contenido de los estudios, aspectos que son responsabilidad de instituciones educativas; su meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es decir, que de acuerdo a la propuesta de este proyecto los alumnos son los protagonistas de su aprendizaje, quiénes a lo

largo de su proceso desarrollan las competencias y los docentes son quienes las perfilan a través de una planeación didáctica. Entonces, las competencias deben estudiarse a partir de su clasificación.

Cuando se intenta clasificar las competencias educativas, es necesario considerar en su abordaje las competencias genéricas, estas pueden llamarse también básicas o transversales, son todas aquellas que toda persona debe dominar y que le son fundamentales para su desenvolvimiento exitoso en los ámbitos personal, social y profesional, y están vinculadas con tres saberes, estos son: el saber conocer, el saber ser y el saber actuar. Las competencias genéricas, también conocidas como transversales, se tratan de competencias comunes que involucran los conocimientos transferibles.

 *El saber conocer incluye los conocimientos generales y específicos de una disciplina. También se asocia al dominio de métodos y técnicas.*

 *El saber ser involucra actitudes y formas de actuar e interactuar con otras personas.*

 *El saber actuar se vincula con la formación permanente, la planeación y ejecución creativa de un problema, un caso o un proyecto. Ayuda a contextualizar o transferir lo aprendido de una situación a otra.*

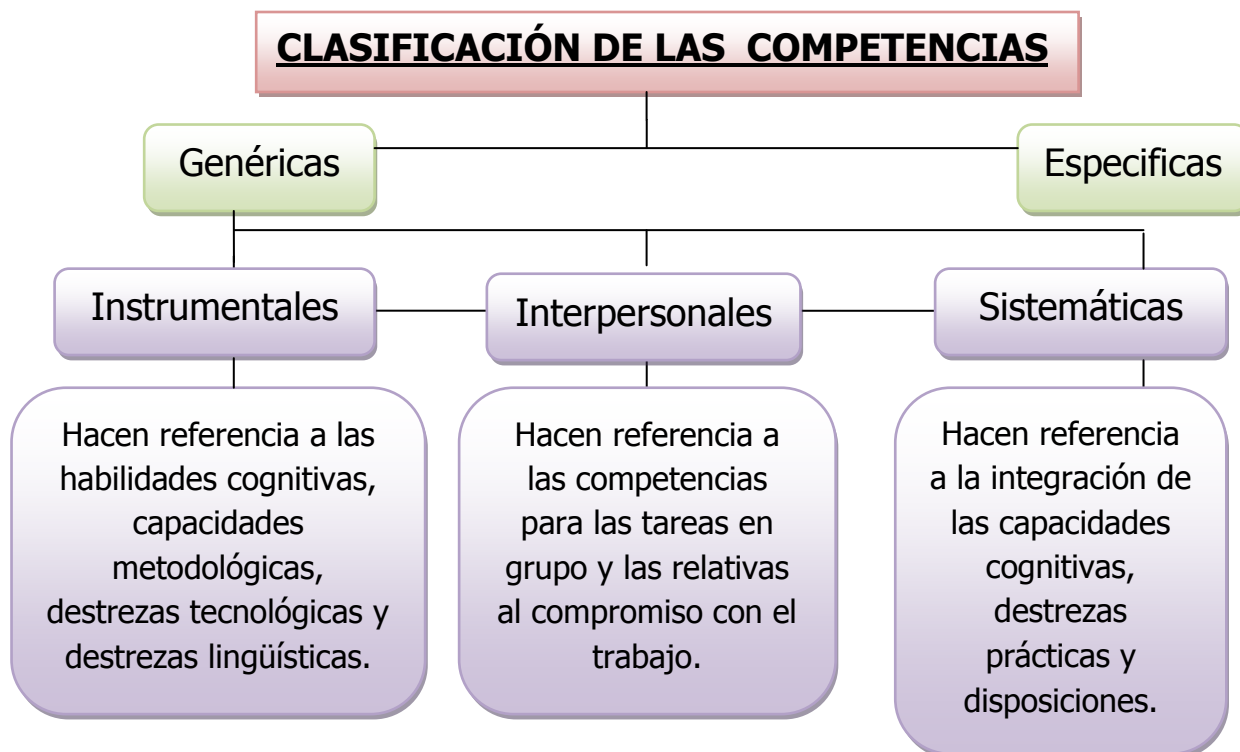
(López, 2013, p. 41).

A su vez, las competencias genéricas se llegan a dividir en tres tipos de competencias, las cuales son: competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas. Estos tipos de competencias genéricas tienen su relación con el saber; las competencias instrumentales están relacionadas con el saber conocer; las competencias interpersonales tienen vinculación con el saber ser; y las competencias sistémicas se relacionan con el saber actuar.

Por otro lado, "las competencias específicas tienen un alto grado de especialización, así como de procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en educación superior" (Tobón, 2005, p. 73). Es decir, tienen que ver con el conocimiento concreto de cada área temática.

Según Gutiérrez (2015, p. 62), "este tipo de competencias abordan el área de conocimientos, destrezas y habilidades, propias de un área de conocimiento o disciplina". Es decir, si una persona no tiene conocimientos de primeros auxilios y se somete a un curso, adquiere el aprendizaje que necesita, de esta manera, podrá desenvolverse en un momento determinado auxiliando a otra persona; la competencia se da en la aplicación correcta de los primeros auxilios.

En el siguiente gráfico se expresa la tipología de las competencias anteriormente abordadas.



Fuente: Clasificación de las competencias de acuerdo al Proyecto Tuning (2006), tomado de López Carrasco (2013, p. 41).

3.3.1. Pedagogía, didáctica y competencias

Transitar hacia una práctica educativa por competencias demanda al docente a re-idealizar los principios pedagógicos y curriculares e identificar la importancia de las habilidades procedimentales para la formación de personas competentes, reconociendo que el alumnado es capaz de auto dirigirse y auto organizar su aprendizaje, aplicando nuevos métodos y técnicas, haciendo fácil su proceso de aprendizaje en el que le permita experiencias para arribar a nuevos conocimientos, permitiéndole soluciones a tareas que deba realizar.

En este modelo el papel del profesorado sigue siendo fundamental, con la diferencia que se muestra como un facilitador de oportunidades de experiencias de aprendizaje; el profesor estudia, diseña y aplica métodos que comprometen dirigirse al estudiante al éxito, para que este se promueva al desarrollo integral. Al respecto, Tobón, Pimienta y García (2010) plantean:

Para lograr este tipo de enseñanza se debe promover el pensamiento constructivo creador durante el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta algunas condiciones:... Contribuir a que los alumnos desarrollen la capacidad de encontrar, en forma independiente (primero), modos de solución a las tareas, desde luego, bajo la actividad mediadora (inmediata o mediata) del maestro.

En fin, el profesor o profesora debe tener la capacidad de promover en sus estudiantes un pensamiento reflexivo, crítico, constructivo y creador a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones, habilidades y destrezas de cada uno de los alumnos y alumnas.

Abordar este binomio como es la enseñanza y el aprendizaje requiere interiorizar qué es cada uno de estos, pero, es importante aclarar qué se debe entender acerca de los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Para lo primero se debe clarificar que la enseñanza es "un proceso plagado de intereses particulares que descansa en el escenario de la escuela, donde la actividad del profesor/a consiste operativizar dichas ideas" (Escobar, 2002, p. 13).

Al respecto, se debe saber que cuando se habla del concepto de enseñanza esto se refiere a propiciar y desarrollar el aprendizaje en el alumnado; esto supone pensar y elaborar objetivos claros; proporcionar a los participantes en los procesos de enseñanza condiciones favorables, estimulando sus motivaciones por el deseo de aprender y lograr nuevas competencias, aplicando una metodología adecuada y contextualizada hacia el logro de los objetivos planeados, y desde luego, aplicando una evaluación de procesos.

Por otro lado, cuando se hace referencia a qué es aprendizaje y qué es aprender, vale la pena hacer algunas acotaciones. El aprendizaje se refiere a un "proceso psicosocial mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades, incorpora o resignifica contenidos conceptuales o adopta nuevas estrategias de conocimiento autónomo" (Diccionario Pedagógico Crítico, 2011, p. 6).

Sin embargo, cuando nos referimos a qué es aprender esto conlleva a puntualizar que este concepto se debe interiorizar como un proceso de transformación que conduce a cambios cualitativos en el qué aprende; es decir, al logro y crecimiento de estudios superiores, como por ejemplo, el compromiso consigo mismo, con su comunidad, en el trabajo y en general sus iguales, su entorno. Si es así se puede decir con seguridad, que ha logrado nuevas competencias.

"El enfoque de aprendizaje basado en competencias se centra en el desarrollo del aprendizaje integral del alumno, por lo que los conocimientos declarativos de un plan de estudio en sí mismo no son lo más importante" (López, 2013, p. 54). Esto, para un docente debe saber que aprender no es enseñar, mucho menos, depositar contenidos ya elaborados; no es que el alumnado copie en su cerebro los conocimientos del qué enseñar; no es simplemente leer la cantidad de documentos y no hacerlos de él; no es obtener las más altas calificaciones; es decir, aprender es un proceso laborioso, complejo que se da en el sujeto mismo y que se manifiesta en nuevas competencias.

Según lo afirman Álvarez y Romero (2007) (citado en López, 2013, p. 57), "un proceso de aprendizaje basado en competencias no sólo tiene que ver con la escolarización o desescolarización, sino con la vinculación directa de las personas con la sociedad".

Lo anterior nos quiere dar a entender que el aprendizaje desde un enfoque por competencias no solo se debe desarrollar dentro de la clase, sino que el alumnado debe tener la capacidad de vincular lo aprendido en el centro de estudio con su contexto real; es decir, llevar a cabo el aprendizaje en función de resolver sus propios conflictos dentro de la sociedad.

3.4. Teoría sobre las prácticas educativas y competencias

Para considerar como "buenas prácticas" orientadas a un Enfoque Basado en Competencias, es necesario no fragmentar el proceso educativo y por tanto, comprenderlo en su totalidad y complejidad con énfasis en el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Las competencias se formarán con la ayuda de las estrategias didácticas que prioriza el enfoque y la mediación del docente que sabe implementarlas de acuerdo a las características del grupo de estudiantes, el tipo de asignatura que imparte y el contexto donde se desarrolla.

Simultáneamente, el profesor lleva un proceso evaluativo que fomenta el aprendizaje y permite al alumno identificar sus fortalezas y los aspectos que aún le faltan por mejorar para alcanzar una determinada competencia, la cual demostrará desde la perspectiva de saber hacer, saber ser, saber convivir y saber aprender.

3.5. La planificación didáctica por competencias

Debido a que el enfoque por competencias se concibe y se fundamenta en una epistemología constructivista y en una filosofía humanista, el respeto a la dignidad de la persona humana se convierte en la esencia del proceso y se

reconoce al aprendizaje como una construcción individual que adquiere sentido a partir de la interacción social.

El modelo curricular basado en competencias pretende enfocar los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño. Se caracteriza por utilizar recursos que simulan la vida real, ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, enfatizan el trabajo cooperativo apoyado por un tutor y abordan de manera integral un problema cada vez.

Además, las competencias que los estudiantes tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público; también, la instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación por cada competencia.

Asimismo, la evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia; además, el progreso de los alumnos en el programa sigue el ritmo que ellos determinan, según las competencias demostradas; la instrucción es individualizada, las experiencias de aprendizaje son guiadas por una retroalimentación sistemática y la instrucción se hace con material que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.

En este sentido, el enfoque por competencias en su totalidad es cuidadosamente planeado, la enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos, hechos, conceptos, principios y otro tipo de conocimiento deben ser parte integrante de las tareas y funciones.

3.5.1. Formación y capacitación de los docentes en el enfoque por competencias

La educación es un campo en constante evolución, lo cual exige que los docentes se renueven y que estén al día en los saberes educativos; el enfoque basado en competencias opera como un medio para alcanzar la meta de reconocer la práctica docente como el punto de salida a partir de donde la transformación comenzará a ser una innovación para el cambio reflexivo y con sentido.

No es nada nuevo decir que el rol del profesional de la educación está cambiando y regularmente estamos escuchando acerca de las nuevas demandas al perfil profesional del docente. Demandas que se ven influenciadas por un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia hacia el dominio de varios idiomas, la inclusión (y toma de conciencia) de la idea del desarrollo sustentable, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje de las materias científicas, la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, el énfasis en las cuestiones de género, de diversidad, convivencia, etc.

En este sentido, el concepto de competencia surgió vinculado al mundo laboral dentro del que se detectan diferentes enfoques. De un planteamiento de bases conductistas se fue llegando a un concepto mucho más amplio, rico y flexible de competencia. Esto dio lugar a enfoques curriculares basados en las competencias que inicialmente se entroncaron con la entonces dominante "pedagogía por objetivos" de índole conductista, para adoptar después perspectivas menos mecanicistas. En el ámbito de la formación para la profesión docente, las distintas tendencias revisadas dan cuenta también de estos desarrollos.

Por expresar un ejemplo destacado, se puede recoger ahora la importancia que ha tenido el concepto de profesional reflexivo en la formación docente, que

confluye con la importancia que dentro del estudio de las competencias profesionales se otorgó también a la reflexión.

Además, se puede consignar que para ser un profesional de la educación competente, este debiera ser capaz de transferir y adaptar, dentro de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presenten, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Lo anterior debido a que las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican así sin más, sino que se crean y se reorientan continuamente en la práctica.

Otro tema a considerar es que la formación del profesorado debería estimar más a menudo planteamientos de tipo moral (valores). Así, los diversos agentes que desarrollan la formación consideren los códigos deontológicos, el respeto a la multi-culturalidad y a la diversidad, al sentido de la tolerancia y la capacidad crítica, etc. Lo axiológico debe ser un campo prioritario para el desarrollo formativo.

En ese sentido, es importante aducir a su vez que la adopción de un concepto de competencia como el precisado trae consigo la necesidad de fomentar cambios de fondo en las instituciones, ya que requiere ser implementado en organizaciones educativas que cuenten con esquemas de gestión innovadoras, la superación de la situación burocrática a la que se someten los títulos y a la correspondencia efectiva entre título y competencia, la que no siempre se produce.

Una de las vías esenciales para la capacitación del docente para enfrentar los retos que enfrenta la educación en el país en este nuevo milenio lo constituye la mejora continua de su práctica al planificar, ejecutar y evaluar estrategias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que los profesores se conviertan en agentes de cambio, desarrollen competencias con las que enriquezcan su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente,

ser un docente competente significa no sólo ser un conocedor de la materia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía, la investigación educativa y de otras ciencias sociales que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.

Asimismo, ha resultado de gran efectividad la aplicación de programas de formación y capacitación docente en los que se potencia la utilización de la investigación educativa como recurso metodológico para el diseño, ejecución y evaluación de estrategias educativas dirigidas al desarrollo de la personalidad del estudiante. La formación de ciudadanos competentes y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la educación contemporánea, precisa de una preparación para la vida y en la vida.

3.5.2. Metodología de la enseñanza y enfoque por competencias

Los aprendizajes que se logran en la ejecución cotidiana de una función productiva directamente en el centro de trabajo, es decir en la empresa, proporcionan a las personas la oportunidad de desarrollar competencias, además las personas acumulan la experiencia a través de su actuación diaria como miembros de un grupo social y de su interrelación con otras formas alternativas que propician la acumulación de conocimientos, como son los medios de comunicación. La combinación de la aplicación de conocimientos, habilidades o destrezas son los objetivos y contenido del trabajo a realizar que se expresan en el saber, el saber hacer y el saber ser.



Fuente: Elaboración propia del equipo de trabajo. Tomado de: Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.

Actualmente las competencias académicas juegan un papel preponderante en el ámbito educativo. De acuerdo con Larrain (2005), hablar de educación basada en competencias implica cambios radicales en el quehacer educativo, cambios desde la orientación social de la práctica educativa. Términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza y competencia tienden a usarse indistintamente entre ellos, ya que su significado tiene un cierto grado de coincidencia; sin embargo, también tienen significados más específicos. Habilidad, del latín *habilis*, significa “capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad”, de lo cual se deriva la palabra *habilitas*, que puede traducirse como “aptitud”, “suficiencia” o “destreza” (Tuning, 2007, p.13).

Dentro de un sistema educativo tradicional, los programas están centrados en temas que constituyen cada una de las materias correspondientes a los dominios básicos del conocimiento. Los programas indican sobre qué han de aprender los alumnos. El criterio de logro se centra en los contenidos temáticos de las materias. En este mismo modelo, el aprendizaje de los contenidos de las materias generalmente se reduce a la reproducción literal de la información. La

interacción que los alumnos establecen con los contenidos programáticos generalmente es con las características morfológicas del lenguaje, oral o escrito, mediante el cual se les transmite la información, "la competencia es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción, un saber cuyo sentido inmediato no es describir la realidad, sino modificarla, no definir problemas sino solucionarlos; un saber el qué, pero también un saber cómo" (Larrain, 2005, p.16).

Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. Las competencias son estructuralmente capaces de transferir su valor a diferentes campos, así como generar conocimiento y nuevas competencias dinámicamente. Estas tienen múltiples facetas, como la epistemológica, sociológica, política y práctica; por ello reclaman una perspectiva multidimensional e integral de los aprendizajes. Comprender y movilizar diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos constituye la estructura de una competencia, así como la capacidad de aprender a aprender, que es esencial para captar su carácter cambiante y evolutivo.

Para poder hablar de una metodología basada en competencias es necesario, primero, contar con docentes que dispongan de dichas competencias para ser capaces de evocar las mismas en los alumnos. De tal forma, la metodología misma debe ser considerada como competencia, tomando en cuenta componentes de orden sistémico e instrumental como los mencionados anteriormente. Bennet, Dunne y Carré (1999) disciernen, según contenidos, si el aprendizaje de las competencias genéricas tiene que asociarse más al entorno académico o a las experiencias de trabajo simuladas o directas, o vehicularlas a través de proyectos. Citan a Dummond y otros (1997) que consideran tres enfoques de tratamiento de las competencias genéricas en la enseñanza superior: infundido o integrado en el currículum, cursos paralelos o independientes y conexión con el puesto de trabajo o proyectos basados en el trabajo.

Entonces, de acuerdo a estas tendencias, se retoma y se resume el enfoque por competencias propuesto por Cepeda (2004), el cual plantea que la metodología para potenciar el enfoque por competencias en la educación debe distinguir los siguientes pasos:

1. Evaluación de necesidades, en la que se van a fijar los supuestos teóricos previos en los que se basará dicha evaluación (destinatarios, receptores de la evaluación, finalidad, propósitos, objetivos de la evaluación, papel del evaluador, etc.).

2. Especificación de competencias, en la cual se pretenden establecer las características de la calidad formal/intrínseca del programa, la adecuación/adaptación al contexto y la aceptación en el mismo. Para este análisis se necesita tener en cuenta, por una parte, la relación entre los rasgos del profesional que se pretende formar, y las necesidades sociales dadas y, por otra, los cambios que haya habido en conocimientos científicos y en las tecnologías que el egresado se supone dominará y utilizará en el ejercicio de su profesión.

3. Determinación de componentes, en esta tercera fase se persigue específicamente responder a las competencias principales para el desempeño profesional y establecer los criterios para que el programa reúna las condiciones para poder ser evaluado.

3.6. Aplicación de las fases de las competencias en el currículo prescrito

El currículo se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad. Expresa, en ese sentido, un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones que se complementan o se corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto de realización, entre las que se retoman las siguientes:

- Disponible en cada centro escolar el proyecto educativo de centro en el que se contemple el proyecto curricular de centro.
- Programación, planificación de las unidades didácticas: organización de los contenidos, del espacio, distribución del tiempo y las actividades.
- Correspondencia de la programación y planificación del docente con el currículo prescrito.
- Enfoque curricular con el que laboran (¿qué hacen?) los docentes en las aulas.
- Formación del docente en la programación y planificación de las unidades didácticas.
- Formación docente, desempeño y estrategias de enseñanza.
- Formación docente y desarrollo curricular.
- Noción de procesos de aprendizajes con el que trabajan los docentes.
- Nivel de conocimiento del docente de los factores individuales del aprendizaje y de sus factores asociados.
- Organización del centro escolar para favorecer los aprendizajes.
- Evaluación de los aprendizajes: diseño curricular, organización de los contenidos curriculares, gestión de los aprendizajes en el aula.
- Contextualizar el centro y potenciar sus posibilidades.
- Tratamiento en los centros escolares de la diversidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Organización social en los centros y en el aula.

- Estrategias de formación continua en correspondencia con la prescripción curricular.
- Nivel de correspondencia entre el currículo prescrito, la formación docente y el currículo aprendido.
- Nivel de desempeño de los docentes en la aplicación de los indicadores de logros y la convergencia de medios.
- Conceptualización del docente sobre su papel como agente social vinculado con lo que hace en el aula.
- Nivel de correspondencia entre el currículo prescrito y la evaluación del rendimiento académico de los alumnos.

3.6.1. Ejemplificación de competencias en la clase

El desarrollo y trabajo en competencias se debe encuadrar dentro de la concepción constructivista y social del aprendizaje. Este enfoque sostiene que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que lo realiza a partir de los esquemas que ya posee. Es así que el conocimiento no es una recepción pasiva, sino es el resultado de la actividad de la persona, la cual se lleva a cabo en contextos sociales.

En este sentido se debe situar al alumnado en condiciones para que construya los conocimientos a partir de lo que ya sabe, de los conocimientos adquiridos anteriormente, buscando a su vez su interés y motivación hacia los aprendizajes que debe realizar, también se deben atender con especial atención los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales, tanto con el profesorado, que deberá adoptar un papel de facilitador de los aprendizajes más que el de un transmisor de contenidos, como del resto de alumnos y alumnas, agentes también fundamentales en los procesos de aprendizaje; por lo que se deben fomentar las interacciones del alumnado con el medio físico y social con el

fin de movilizar sus esquemas y conocimientos previos. Lo que va a determinar los aprendizajes no van a ser los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las que el alumno o alumna utiliza los saberes para resolver la tarea.

Es decir, se trata de articular, combinar y transferir los aprendizajes sobre el saber, saber hacer y saber para resolver situaciones funcionales complejas. Efectivamente, adquirir una competencia supone haber aprendido sobre algo y movilizar los aprendizajes adquiridos ante una determinada situación o problema. El aprender sobre algo supone atender a dimensiones relativas al saber (hechos, conceptos, principios), saber hacer (procedimientos, habilidades, destrezas) y saber ser (actitudes, motivación, disponibilidad).

Estos aprendizajes deben traducirse en actividades que impliquen al sujeto de forma conjunta, integrándolos (saber, saber hacer y saber ser) y aplicándolos con eficacia a una situación y contexto concretos. Es en las respuestas que se dan a las situaciones problemáticas donde se demuestra la competencia. De esta manera, el aprendizaje por competencias supone para el estudiante un proceso de organización y reorganización de sus conocimientos para transferirlos a nuevas situaciones o realidades.

a) Método de proyectos

El método de proyectos es una táctica de aprendizaje que se encamina a conceptos y principios de una disciplina; este método involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas que les permitirá producir de manera autónoma la construcción de su propio aprendizaje, que culminará en resultados generados por ellos mismos.

Según Kilpatrick (1921) (citado por el Ministerio de Educación, 2003, p. 36), "el método de proyectos designa la actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos y alumnas que se dedican metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido libremente por ellas y ellos".

Este método posee cuatro fases importantes para el desarrollo de los proyectos que serán ejecutados por los alumnos y alumnas: Intención, se coordina, se dirige y se debate los diferentes proyectos; Preparación, se diseña y se define con mayor precisión el proyecto que se quiere realizar; Ejecución, se establecen los medios y el proceso a seguir, además, las técnicas y estrategias de las distintas áreas de aprendizaje en función de las necesidades; y, Evaluación, acabado el proyecto será el momento para comprobar la eficacia y validez del producto realizado, también, se analizará el proceso y participación del alumnado. Estas fases se aplicarán a continuación mediante un ejemplo del proyecto simulado:

- **Intención:** Nombre de los proyectos: "Mejorando nuestro medio ambiente"; "Prácticas higiénicas y prevención de enfermedades"; "Guardianes de los espacios escolares".
- **Preparación:** Título del proyecto seleccionado: "Mejorando nuestro medio ambiente". El lugar a realizarse el proyecto: Centro escolar respectivo. Responsables del proyecto: Docente responsable y alumnos/as (activos/as). Duración del proyecto: De 2 a 3 meses.

El maestro pedirá a los alumnos que se formen en grupos de x integrantes y a cada grupo le quedarán a cargo las siguientes tareas:

1. Limpiar dos veces por semana las zonas verdes, regar plantas y podar malezas.
2. Verificar a diario que la limpieza del salón se realice dos veces al día
3. Mantener limpias áreas cercanas de recreación.

Cada grupo deberá rotarse en las tareas establecidas para que todos los alumnos participen en el proyecto.

- **Ejecución:** El grupo número uno está cuidando y limpiando zonas verdes los días martes y jueves, además, están regando las plantas todos los días.

El grupo número dos asiste, ayuda y organiza la semana completa de la limpieza en el salón de clases, así mismo, verifican que el suelo esté libre de basura tanto en el salón como en el pasillo cercano al aula.

El grupo número tres está pendiente de la limpieza de zonas de recreación los cinco días de la semana.

Todo esto se desarrollará por los dos o tres meses siguientes.

- **Evaluación:** Al cabo de los dos o tres meses de estar desarrollando el proyecto el cambio de nuestro medio ambiente en la institución ha sido notorio, sobre todo, en las zonas verdes donde ahora hay una mayor variedad de plantas; además, el aula se mantiene más limpia y ordenada porque los alumnos y las alumnas colaboran depositando la basura en su lugar; también, las zonas de recreación están más limpias y cuidadas para que los alumnos jueguen tranquilamente. Ahora todos los alumnos y las alumnas de la institución ayudan a mejorar nuestro medio ambiente.

b) Técnica de la acción completa

Las estrategias que se basan en el aprendizaje por la acción completa y en el método del proyecto tendrán la capacidad de ir creciendo por sobre la instrucción y la transmisión tradicional de los conocimientos.

El ejemplo en el apartado anterior es a partir de la aplicación del proyecto en cuestión, ya que este se deben entender como una herramienta pedagógica aplicado al logro de competencias en los procesos didácticos, es así que el

proyecto por sí mismo es una acción y por tal razón es ejecutado en la técnica de la acción que se realiza a través de etapas en forma secuencial.

Tal y como se expresa anteriormente en el método de proyectos, “el proyecto es en sí una acción y, por tal, es importante contemplar las siguientes etapas, las cuales actúan de forma secuencial y continua, para asegurar que la competencia se construya fielmente”. (MINED, 2003, p.37)

Estas etapas de la técnica de la acción completa, se explicarán de forma ejemplificada a continuación:

Título del proyecto: Mejorando nuestro ambiente.

El lugar a realizarse el proyecto: Centro escolar respectivo.

Responsables del proyecto: Docente responsable y alumnos/as (activos/as).

Duración del proyecto: De 2 a 3 meses.

- **Informarse:** Es un proceso continuo en donde la información es de vital importancia para esclarecer el conocimiento; se puede realizar mediante unas preguntas guías, tales como:

¿Qué se sabe sobre el cuidado de espacios verdes y los espacios de recreación?

¿Dónde podríamos encontrar información necesaria?

¿Quiénes podrían informarnos sobre el mejoramiento de espacios verdes y espacios de recreación?

¿Cómo haríamos para obtener la información necesaria?

- **Planificar:** Consiste en la organización secuencial del aprendizaje; hace alusión a las actividades a realizar para alcanzar las competencias, puede ser mediante un cronograma de actividades.

Actividades	Semanas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Responder las preguntas guías.								
2. Investigar los saberes que se necesitan para ejecutar el proyecto.								
3. Seleccionar los lugares específicos donde se ejecutará el proyecto.								
4. Elaborar un listado y preparar los materiales y recursos a utilizar.								
5. Recuperación y mantenimiento de los lugares verdes y de recreación.								
6. Recopilación de la información.								
7. Emitir juicios y valoraciones sobre el proyecto realizado.								

- **Decidir:** Esta etapa es clave porque se define el plan a seguir, planteando estrategias para conseguir los aprendizajes necesarios; esto se puede hacer mediante una matriz de actividades, tareas y pasos.

Actividades	Tareas	Pasos
Reunirse en grupos y trabajar en las primeras tres etapas (Informar, Planificar y Decidir).	Responder preguntas guías, planificar y organizar actividades en el cronograma.	Decidir la distribución de los tiempos y quiénes ejecutarán las tareas en los días asignados.
Investigar sobre los saberes que se	Visitar bibliotecas, hemerotecas y personas	Consultar, leer, analizar y seleccionar la información

necesitan para el desarrollo de este proyecto.	con especialidad en estos proyectos.	que será de ayuda al proyecto en ejecución.
Seleccionar los lugares específicos en el centro escolar donde se ejecutará el proyecto.	Elaborar un listado de los posibles lugares	Verificar los espacios verdes y de recreación donde se desarrollará el proyecto.
Preparación y listado de materiales y recursos a utilizar.	Recolectar las herramientas y los utensilios a utilizar en la recuperación de espacios verdes y de recreación.	Cada grupo deberá llevar herramientas a utilizar según la tarea y el área asignada.
Mantenimiento de los lugares verdes y de recreación.	Cumplir con las tareas que se le asigna a cada grupo, como limpiar, regar, entre otras.	Cada grupo deberá rotar cada semana en las tareas para que todos participen en el proyecto y logren alcanzar competencias.
Recopilación de la información.	Cada grupo elaborará un informe acerca de los avances y mejoras hechas, además, de los aprendizajes adquiridos.	Una vez terminado la fecha del proyecto, cada grupo elaborarán un informe escrito.
Emitir juicios y valoraciones sobre el proyecto realizado.	Cada alumno expresará sus valoraciones sobre este proyecto.	En una de las clases se dedicará un tiempo para que se exprese lo aprendido con este proyecto y si se aplica en

		la vida cotidiana y de qué manera.
--	--	------------------------------------

- **Ejecutar:** Se desarrolla todo lo planificado en las etapas anteriores.

El primer grupo deberá limpiar y cuidar las zonas verdes los días lunes, miércoles y viernes, además, deberán regar las plantas todos los días.

El segundo grupo será el encargado de organizar la semana completa de limpieza y supervisar que se lleve a cabo. También de reciclar metales, aluminio y papeles para venderlos y obtener fondos o para actividades con el fin educativo.

El tercer grupo procurará mantener limpio y en buen estado las zonas de los cafetines, de descanso y de recreación.

Los grupos rotarán cada semana durante el tiempo que se lleve a cabo el proyecto, esto para que todos desarrollen la responsabilidad, el trabajo en equipo, un pensamiento crítico, entre otras competencias. El orientador del proyecto (docente) se encargará de colaborar en lo que sus alumnos necesiten y será el encargado de verificar que se esté realizando de acuerdo a lo planificado.

- **Controlar:** Se verifica si se está cumpliendo con lo establecido en el cronograma y en la planificación realizada.

En esta etapa los alumnos y el orientador del proyecto (docente) verifican los resultados parciales. Cada uno hace una reflexión de lo que se ha desarrollado, se aprovecha para observar si se están alcanzando las competencias esperadas como responsabilidad, compromiso, análisis crítico, entre otras, además, si estos aprendizajes se están aplicando en otras áreas de sus vidas.

- **Valorar y reflexionar:** Última etapa, es en donde se sacan conclusiones y valoraciones sobre los resultados obtenidos.

Al finalizar este proyecto, todos los participantes harán sus valoraciones acerca de los resultados obtenidos, de las competencias alcanzadas, las limitantes que se tuvieron, factores que facilitaron las actividades y tareas asignadas. La reflexión y la valoración se podrán hacer individuales y grupales. También, se compararán los resultados obtenidos con la descripción del proyecto inicial y las metas planteadas.

3.7. Competencias a desarrollar en el currículo nacional propuestas por el MINED por niveles

La educación formal en El Salvador está conformada por los siguientes niveles: nivel preescolar con tres grados, educación básica con nueve grados, educación media conformada por dos o tres años (la general y técnica respectivamente), y la educación superior con Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, así lo afirma la Ley General de Educación en el Artículo 9:

La Educación Formal es la que se imparte en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años o ciclos lectivos, con sujeción a pautas, curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos.

La Educación Formal corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior.

Todos estos niveles están dedicados a la formación escolar y académica de las personas y los cuales son regulados por el Ministerio de Educación, en este caso, de nuestro país.

En este sentido, para propiciar la coherencia de las prácticas educativas en el desarrollo del currículo en las diferentes instituciones educativas públicas y privadas del país, el MINED presenta a la comunidad educativa las normativas que se aplican en los diferentes niveles y modalidades de la educación, pero, en esta ocasión solamente se dará una reseña en el nivel de la educación básica y se

explicarán las competencias a desarrollar en el currículo nacional que propone el MINED en dicho nivel educativo.

3.7.1. Educación básica

Este nivel de la educación formal en nuestro país está constituido por la básica primaria (de primer grado a sexto grado) y la básica secundaria (de séptimo grado a noveno grado), al respecto, "La Educación Básica comprende regularmente nueve años de estudio del primero al noveno grados y se organiza en tres ciclos de tres años cada uno, iniciándose normalmente a los siete años de edad...". (Ley General de Educación en su Artículo 20)

En este sentido, esta es una etapa de la educación en conjunto con la educación para el trabajo, en que se mostrarían mayores avances en la identificación teórico y práctica de las competencias.

Asimismo, esta fase en la educación se encuentra relacionada con el currículo, los objetivos que se esperan alcanzar, la formación de los docentes, la planeación de las actividades a desarrollar entre otros temas de interés y en los últimos años en la educación por competencias, en estos momentos se está viviendo una acción en difundir y promover el desarrollo de las competencias básicas.

En la educación básica ya se prescinde de los objetos para referirse a ellos y es posible construir representaciones de la realidad en la mente, ya no solo es un factor de vinculación a las estructuras cognoscitivas sino una realidad para hacer eficiente y visible al pensamiento, es decir, una de sus competencias es aplicar el pensamiento lógico.

Además, se sugiere que los estudiantes tengan la posibilidad de identificar la forma de lograr las competencias en matemática, lingüística, ciencia y sociales, la capacidad para identificar el conocimiento y las estrategias que pueden poseer

para comprender y para la resolución de tareas cotidianas, es por ello que se debe hacer una propuesta con mayor atención para la educación básica primaria en el desarrollo de competencias con énfasis en matemática y lenguaje.

No obstante, dentro de la educación básica secundaria se ha tratado de determinar que los alumnos deben tener la capacidad de interpretar, argumentar y dar propuestas para el mundo que les rodea sobre biología, química, física, matemática, lenguaje, historia, geografía e incluyendo un idioma extranjero.

Según el MINED (2015, p. 58), “la evaluación se organizará en tres trimestres en el año, en los cuales se valorarán los aprendizajes alcanzados de cada estudiante, tomando en cuenta los indicadores de logro definidos en los programas de estudio”.

Sin embargo, los estudiantes deberán ser capaces de establecer relaciones entre lo que aprenden y lo que ya conocen, esto en consecuencia se debe plantear que el alumno haya desarrollado o alcanzado las competencias esperadas que debe ser útil y con valor para ponerlo en práctica para generar nuevos aprendizajes.

En este sentido la importancia de la evaluación para los modelos basados en competencia es esencial para la toma de decisiones y emitir juicios de valor, es necesario recordar que las competencias o sus manifestaciones deben ser evidentes, mostradas en acciones, es decir, expresarse en resultados que se puedan observar.

3.7.2 Competencias claves en los programas de estudio de educación básica

La inclusión de las competencias como componente básico del currículo y como referente específico para la evaluación y desempeño con garantía de éxito a cualquier tarea que se le presente al alumno, pretende que sea capaz de tomar

decisiones sobre su propia vida, participar en la vida social y refuerza la orientación de la enseñanza obligatoria hacia la formación de personas autónomas. Es por ello, que revisando los programas de estudio de educación básica (de primero a sexto grado) dados por el MINED, se identifica que las competencias que se pretende que alcancen los alumnos son básicas y coinciden en todos los programas por lo que se enlistan a continuación:

- Lenguaje y Literatura
 - ✓ Comprensión oral
 - ✓ Comprensión escrita
 - ✓ Expresión oral
 - ✓ Expresión escrita
- Matemática
 - ✓ Cálculo matemático
 - ✓ Razonamiento lógico-matemático
 - ✓ Solución de problemas numéricos
- Estudios Sociales
 - ✓ Análisis del contexto social
 - ✓ Crítica del contexto social y como mejorarlo
- Ciencias Salud y Medio Ambiente
 - ✓ Análisis del contexto socio-ambiental
 - ✓ Crítica y solución a problemas socio-ambientales

Al analizar el programa de estudio del sexto grado donde están plasmadas las asignaturas básicas como es Lenguaje, Matemática, Ciencias, Salud y Medio Ambiente y Estudios Sociales, se puede inferir que es poco o nada lo que se dice de las competencias en la clase; al respecto, el programa de sexto grado menciona lo siguiente:

Lenguaje:

- Comprensión oral

- Comprensión lectora
- Expresión oral
- Expresión escrita

Matemática:

- Razonamiento lógico matemático
- Comunicación con lenguaje matemático
- Aplicación de la matemática al entorno

Ciencias Salud y Medio Ambiente:

- Comunicación de la información con lenguaje científico
- Aplicación de procedimientos científicos
- Razonamiento e interpretación científica

Estudios Sociales:

- Análisis de la problemática social
- Investigación de la realidad social e histórica
- Participación crítica y responsable en la sociedad

En conclusión, se diagnostica en una educación basada por competencias que educar es mucho más que transmitir conocimientos, la educación debe permitir al estudiante enfrentar los retos cotidianos y no ser sólo una apuesta para el futuro, garantiza la creatividad, la flexibilidad del pensamiento y la capacidad para enfrentarse a nuevas sociedades de conocimiento.

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido, se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva.

En todo caso, el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir

un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación.

El desarrollo de competencias para la vida implica la integración no sólo de conocimientos, conceptos, habilidades, actitudes, estrategias y procedimientos, sino de las diversas disciplinas y áreas del conocimiento, porque en la vida cotidiana se utilizan saberes integrados, por lo que la formación basada en el desarrollo de competencias es una opción educativa, caracterizada por un nuevo rol de formación en el cuál este proceso se convierte en generador de capacidades que permiten a los sujetos la adaptación al cambio, el desarrollo cognitivo y socio-afectivo, la comprensión y solución de situaciones cada vez más complejas, mediante la combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El esquema que se presenta clarificará de alguna manera el contenido de este capítulo:

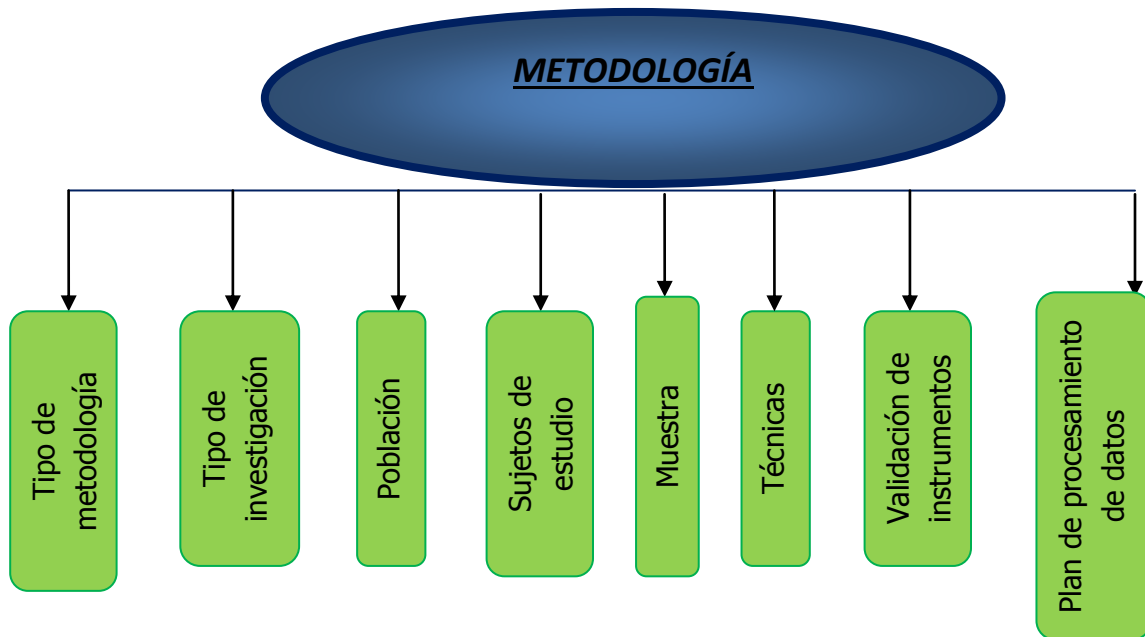


Diagrama 3. Descripción gráfica de la metodología
Fuente: Grupo investigador

4.1. Tipo de metodología

La investigación que se asume tiene las características de ser cualitativa, dado que responde a los procesos de inducción para la recolección de datos; por lo mismo, radica en la producción de teoría ajustada a los contextos en que tienen la participación los sujetos a investigar.

Al respecto, “la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Sampieri, 2010, p. 364). En este sentido, la investigación tiene carácter cualitativo, ya que este método investiga el por qué, el cómo se toma una decisión en contraste con la

investigación cuantitativa la cual busca responder preguntas tales como: cuál, dónde, cuándo.

Por esta razón, el estudio de este tópico se llevó de forma cualitativa, porque, se realizó un diagnóstico del logro de las competencias en el desarrollo del currículo de las materias básicas del sexto grado del Centro Escolar "José Martí", ubicado en el municipio de Santa Ana.

4.2. Tipo de investigación

El tipo de estudio que se llevó a cabo es cualitativa etnográfica, ya que "la investigación etnográfica estudia los hecho tal cual ocurren en el contexto...". (Ortez, 2001, p. 60)

El propósito es conocer las acciones e interacciones que constituyen el desarrollo del enfoque por competencias en el ámbito educativo y fundamentalmente en el aula donde se focalizó el estudio; esto permitió tener una opinión un tanto verídica de cómo abordar las competencias en los procesos didácticos que se desarrollan en los niveles y grados seleccionados en este esfuerzo académico. Es así que esta investigación es etnográfica, debido a que tiene carácter inductivo, lo cual es una característica cualitativa según Taylor y Bogda (citado por Hurtado, 2012, p. 149).

La investigación etnográfica es el método que sirve para analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto; puesto que, este tipo de investigación hace referencia al estudio directo de personas y grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social; además, abordar el objeto de estudio para comprender e interpretar una realidad que interactúa con un contexto más amplio.

4.3. Población

La población es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado; según Selltiz (1980) (citado en Sampieri, 2010, p. 174), "una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones". Cuando se vaya a llevar a cabo alguna investigación debe de tenerse en cuenta algunas características esenciales al seleccionarse la población bajo estudio.

La población que se tomó en esta investigación fueron todos los alumnos que cursaban sexto grado de educación básica del Centro Escolar "José Martí".

POBLACIÓN	GRADO Y SECCIÓN	TOTAL
Alumnos	6° "A"	27
	6° "B" Sección 1	20
	6° "B" Sección 2	21
Docentes		4
Informantes claves: Asesor pedagógico. Director del centro escolar. Especialista sobre el tema de competencias educativas.		3
Población total		75

4.4. Sujetos de estudio

Los sujetos que se tomaron en cuenta para el estudio fueron los informantes claves, el asesor técnico-pedagógico, el director del centro escolar, los docentes, los alumnos de sexto grado de educación básica del Centro Escolar "José Martí", ya que son tres secciones, una en el turno matutino, en la que el docente imparte todas las materias a los estudiantes, y el turno vespertino en la que hay dos secciones y en las que si hay distintos docentes que imparten las materias básicas por su especialidad.

4.5. Muestra

La muestra de la investigación es un subgrupo de la población que se investiga, por lo que se define como muestreo "a la extracción de una muestra a partir de una población" (Albert, 2017, p.60). La muestra que se tomó en la investigación fue el cincuenta por ciento del total de la población, así se pudo obtener resultados claros y concisos en la investigación y ayudó a optimizarla y generar datos reales.

El tipo de muestra que se utilizó en esta investigación fue un muestreo teórico, utilizando la estrategia de máxima variación; López, (2017, p.131) la define como una "búsqueda de diversidad entre grupos y personas que mantienen entre si alguna característica común en las variables, en la estrategia se enfoca el tema desde diferentes puntos de vista", es por ello que se tomó la mitad de las tres secciones de sexto grado, los docentes y los tres informantes claves del Centro Escolar "José Martí". En la siguiente tabla se expone más explícitamente la muestra:

POBLACIÓN	GRADO Y SECCIÓN	TOTAL	Muestra
Alumnos	6° "A"	27	13
	6° "B" Sección 1	20	10
	6° "B" Sección 2	21	10
Docentes		4	2
Informantes claves: Asesor pedagógico. Director del centro escolar. Especialista sobre el tema de competencias educativas.		3	3
Población total		75	38

4.5.1. Criterio de inclusión para seleccionar la muestra

- ✍ Sólo se realizó la investigación diagnóstica en el sexto grado del Centro Escolar "José Martí", debido a que el docente trabaja por especialidad de materias.
- ✍ ¿Por qué se incluyó al sexto grado del turno matutino y vespertino? Porque en el turno matutino hay un solo sexto grado y un solo maestro, por lo mismo el diagnóstico no sería objetivo si se hubiese incluido solo un

turno, sin embargo en el turno vespertino hay dos secciones en las cuales los docentes trabajan por especialidad en las materias.

4.5.2. Criterio de exclusión para seleccionar la muestra

- ✍ ¿Por qué se excluyó a los demás grados de educación básica? Porque en el centro educativo hay tres secciones de sexto grado y hay maestros por especialidad en las materias, lo que contribuye a identificar el logro de las competencias en el desarrollo del currículo de las materias básicas.
- ✍ ¿Por qué el Centro Escolar "José Martí"? Porque fue accesible para el grupo investigador y por lo explicado en los anteriores apartados, ayudó a elaborar un diagnóstico más certero a cerca del logro de las competencias en el desarrollo del currículo de las materias básicas, por las condiciones que presenta la institución educativa.

4.6. Técnicas

Las técnicas que se utilizaron en la investigación fueron seleccionadas de acuerdo al objeto de estudio. Una técnica es útil en cualquier tipo de investigación, porque ayuda a comprender los diferentes hechos y fenómenos que ocurren y se advierten en forma ínsita y con veracidad sobre lo que dicen, hacen y otras situaciones propias de los sujetos de estudio participantes al respecto.

Según Grawitz (1975) (citado en López, 2017, p.106), se refiere a las técnicas de investigación como "procedimientos operativos, rigurosos, bien definidos, transmisibles, susceptibles de ser aplicados de nuevo en las mismas condiciones y adaptados al género de problema y del fenómeno en cuestión".

Por lo tanto, las técnicas que se mencionan son las que se consideran más importantes para la recolección de datos con mayor eficacia en el estudio que nos ocupa.

La encuesta

La encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas, así por ejemplo: "Permite explorar la opinión pública y los valores vigentes de una sociedad, temas de significación científica y de importancia en las sociedades democráticas" (Grasso, 2006, P.13); es así que, se realizó a los estudiantes del sexto grado del centro escolar.

Esta técnica su forma de aplicarse es a partir del instrumento, que en este caso será el cuestionario, en este sentido, López (2017, p. 108) define que "la encuesta es una técnica sociológica, consiste en hacer preguntas estandarizadas a un conjunto de personas que forman parte de una población", esto permitió estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos por medio de un conjunto de preguntas diseñadas y efectuar la investigación con mayor precisión.

La observación participante

El objetivo de la observación participante es familiarizarse estrechamente con un determinado grupo de individuos (como un grupo religioso, ocupacional, sub-cultural o una comunidad en particular) y sus prácticas a través de una participación intensa con las personas en su entorno cultural, generalmente a lo largo de un periodo de tiempo extendido; debido a esta característica se pudo realizar la investigación con mayor eficacia, ya que, se realizó a docentes y estudiantes.

Según López (2017, p. 107), se refiere a la observación participante como "una técnica de investigación cualitativa que busca comprender el escenario de vida de los investigados sin alterar su ritmo de trabajo y sin perturbar sus quehaceres diarios"; en otras palabras, el investigador tiene cierta participación en el grupo que se observa, ya que permitirá al grupo de investigación identificar la

realidad objetiva desde su propio punto de vista y emitir juicio sobre los acontecimientos referidos al t3pico en cuesti3n.

La observaci3n es la acci3n de observar, de mirar detenidamente, en el sentido del investigador es la experiencia; es el proceso de mirar detenidamente, o sea, en sentido amplio, el experimento, el proceso de someter conductas de algunas cosas o condiciones manipuladas de acuerdo a ciertos principios para llevar a cabo la observaci3n. Observaci3n significa tambi3n el conjunto de cosas observadas, el conjunto de datos y conjunto de fen3menos. En este sentido, "observaci3n equivale a dato, a fen3meno, a hechos" (Pardinas, 2005, p.89).

La entrevista semi-estructurada

Una entrevista es un di3logo, preparado, dise1ado y organizado en el que se dan los roles de entrevistado y entrevistador. En este sentido se realiz3 a los docentes del centro escolar del sexto grado e informantes claves de la investigaci3n; Sabino (1992, p.116) comenta que "la entrevista es una forma espec3fica de interacci3n social que tiene por objeto recolectar datos para una investigaci3n".

Tambi3n, define que una "entrevista semi-estructurada (no estructurada o no formalizada) es aqu3lla en que existe un margen m3s o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas" (Sabino, 1992, p.18), es as3 que se realiz3 a los informantes claves y a docentes, ya que, dar3 libertad para entablar una conversaci3n interiorizando el t3pico con mayor eficacia.

Por otro lado, L3pez (2017, p. 109) afirma que "la entrevista es un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la compresi3n de las perspectivas o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras". Es decir que esta t3cnica ayuda al investigador en su objeto de estudio, ya que trata de comprender y analizar las propias palabras de los

informantes para obtener resultados, y luego, en base a estos resultados emitir valoraciones concretas al t3pico en cuesti3n.

En este sentido, las t3cnicas de investigaci3n que se utilizaron para la recolecci3n de informaci3n son las que ayudaron a confrontar la realidad objetiva entre teor3a y pr3ctica, siendo estos el punto clave para emitir el diagn3stico sobre el logro de las competencias en el desarrollo del curr3culo de las materias b3sicas del sexto grado del Centro Escolar "Jos3 Mart3", ubicado en el municipio de Santa Ana.

4.7. Validaci3n de instrumentos

La validaci3n de instrumentos se realiz3 por medio de una prueba piloto en el Centro Escolar Cat3lico Mar3a Consoladora del Carpinello, ya que es una instituci3n en la que se implementa el aprendizaje por el enfoque de competencias. A prop3sito de esto, Balestrini (1997, P.140) plantea:

Una vez que se ha definido y dise1ado los instrumentos y procedimientos de recolecci3n de datos, atendiendo al tipo de estudio de que se trate, antes de aplicarlos de manera definitiva en la muestra seleccionada, es conveniente someterlos a prueba, con el prop3sito de establecer la validez de 3stos, en relaci3n al problema investigado.

Toda investigaci3n en la medida que sea posible debe ser sometida a ciertos correctivos a fin de refinarlos y validarlos; la fiabilidad, confiabilidad, consistencia y credibilidad de la investigaci3n se logra a trav3s del an3lisis de la informaci3n, lo cual permite internalizar las bases te3ricas, el cuerpo de ideas y la realidad (sujetos de estudios-escenarios y contextos).

4.8. Plan de procesamiento de datos

El procesamiento de datos es definido como una t3cnica que sirve para la recolecci3n de los datos, los cuales son evaluados y ordenados para obtener

información útil, que luego son analizados por los investigadores, para que puedan tomar las decisiones o realizar las acciones que estimen convenientes.

Al respecto, López (2016, p. 139) describe el procesamiento de los datos como “acciones técnicas de la clasificación de los datos, la tipología de variables, las escalas de medición, el método de análisis (cuantitativo o cualitativo), los estadísticos, el tipo de gráficos, y figuras a utilizar en la exposición de los hallazgos”.

En consecuencia, el plan de procesamiento de datos a ejecutar se realizó de la siguiente manera:

- La encuesta: El formato de presentación y recolección de datos fue de manera manual por medio de una regla de tres simple para poder evidenciar los datos porcentuales, para luego, realizar un análisis e interpretación de los datos obtenidos del cuestionario.
- La observación participante: Esta se realizó por medio de una bitácora de registro de información, que luego se vació en un solo formato para interpretar y analizar lo observado por los investigadores.
- La entrevista semi-estructurada: Esta técnica es clave para la investigación porque se realizaron dos formatos de entrevista, uno dirigido a informantes claves que son especialistas en el tópico en cuestión y aclararon dudas acerca de este y cómo se visualiza en la teoría; y el otro formato fue para los docentes que imparten los contenidos en el contexto del estudio, ya que, son los que desarrollan el tópico de investigación en la práctica.

En consecuencia, fueron analizados para elaborar la interpretación de las opiniones de cada entrevista y realizar una explicación del fenómeno que se investigó para emitir conclusiones y recomendaciones que los investigadores consideraron necesarios, para que, el proceso con respecto al tópico de investigación, fuese de mayor calidad y eficacia.

4.9. Triangulación de datos

La información recabada a través de las técnicas de observación, revisión documental y la entrevista fueron organizados en categorías para proceder a analizarlos y someterlas posteriormente a un proceso de triangulación, con el fin de generar nuevas teorizaciones que fueron contrastadas con las teorías precedentes.

Esta es una técnica de registro de información que consiste en confrontar diversas fuentes de datos y supone la toma de decisiones sobre conclusiones y propuestas de seguimiento. Por lo que se confrontó la información recopilada por los estudiantes y docentes mediante una matriz.

La triangulación de datos es importante, en tanto que fue el soporte académico para que el investigador haga los diferentes análisis como resultado de la información obtenida. Por otro lado, fue útil para hacer las diferentes inferencias y teorizaciones acerca del objeto de estudio que nos ocupa.

En este sentido, en la triangulación se convierte solamente siete preguntas, las cuales son referidas a las categorías en estudio y en las que se analizaron los ítems correspondientes de los instrumentos realizados y que se advierten en cada categoría.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Triangulación de datos

La triangulación fue el resultado de la recopilación de los datos que se obtuvieron de la aplicación de las técnicas e instrumentos, de las entrevistas que se realizaron a los informantes claves y a los docente, de la misma manera, se aplicó un cuestionario a los alumnos que cursan el sexto grado del Centro Escolar José Martí, confrontándolos con la bitácora del registro de información.



Diagrama 4. Descripción gráfica de la triangulación de datos
Fuente: Grupo investigador

Categoría 1. Conocimiento y aplicación de las competencias en las materias básicas.

¿Cuánto conoce, domina y aplica el profesorado las competencias en las materias básicas?

Informantes claves:

- 1.** No conoce lo suficiente, por diversas razones:
 - a) Porque existe una proliferación sobre competencias.
 - b) No hay hábitos de lectura con los docentes y se conforman con lo que les dicen.
 - c) Los programas de estudio los elaboran especialistas pero no los docentes.

El docente no tiene dominio de las competencias porque no hay capacitación constante acerca del enfoque.

- 2.** Los docentes tienen conocimiento del tema de las competencias pero no dominio; el programa de estudio está diseñado con el enfoque de competencias y la mayoría de docentes siguen desarrollando sus clases con enfoque academicista, tradicionalista desarrollando contenidos conceptuales más que procedimentales que actitudinales.

- 3.** Sí, las desarrollan, porque imparten capacitaciones y ellos asisten a estas, la mayoría de los docentes conoce y sabe identificar las competencias.

Docentes:

- 1.** Considero que mucho y domino este enfoque.
- 2.** Conozco bastante y domino muy bien las competencias.

Alumnos:

Siempre: El 12% considera que el docente conoce y domina y aplica las competencias.

Casi siempre: El 17% dice que casi siempre aplica las competencias.

A veces: El 50% considera que a veces el docente aplica las competencias.

Nunca: El 21% dice que el docente no aplica estos conocimientos.

Categoría 2. Competencias y prácticas educativas.

¿De qué manera se realizan las prácticas educativas con respecto a las competencias?

Informantes claves:

1. No hay claridad, se aprende a comprender cuando la formulación técnica de la competencia traspasa los niveles de desarrollo y por el nivel de asimilación.
 - a) El profesor no sabe cómo formular competencia de formación ciudadana.
 - b) Como una referencia de ayuda tutorial.
 - c) Como una aproximación a las relaciones simétricas en el que la cooperación se convierte en un elemento de primer orden para lograr las competencias.
2. Cada disciplina y asignatura tiene sus propias competencias a desarrollar, los docentes en cuanto a teoría comprenden el enfoque por competencias, pero en sus prácticas es todo lo contrario; aplican el desarrollo de proyectos en el aula, impulsan el protagonismo de los estudiantes, dicen cambiar la educación bancaria y evitar la metodología tradicional, pero no todos los docentes lo hacen de la manera correcta.
3. Utilizando metodologías activas como trabajos grupales y elaborando proyectos.

Docentes:

1. Hay una comprensión de conceptos en las materias básicas, además, hay una participación y trabajo colectivo, ya que, se resuelven problemas con los alumnos.
2. Un buen número de alumnos comprende los conceptos en las materias básicas; las actividades son propuestas para el desarrollo de destrezas y conseguir competencias.

Alumnos:

- Siempre:** El 33% responde que el docente trata de desarrollar actitudes y destrezas con respecto a competencias.
- Casi siempre:** Otro 33% considera que casi siempre tratan de desarrollarlas.
- A veces:** Un 31% contesta que los docentes a veces están dispuestos a desarrollar actitudes y destrezas.
- Nunca:** El 3% considera que los docentes no lo hacen.

Categoría 3. Metodología vinculada con las competencias.

¿Cómo desarrolla la metodología vinculada a las competencias?

Informantes claves:

- 1.** No hay enfoques por competencias, por lo tanto, el rendimiento de los alumnos sigue siendo analizado desde la óptica de resultados de aprendizajes; es necesario apostarle a formar competencias, pero no a trabajar para formar competencias. Se debe tener claro que las estrategias de proyectos de resolución de problemas de la enseñanza problemática de los estudios de casos pueden ser fundamentales cuando se trabaja por competencias; hasta el momento solo existe el verbalismo, los castigos o el anarquismo "pedagógico".
- 2.** El rendimiento medio, realmente no se observan mejoras. Según mi apreciación, los docentes conocen y comprenden el enfoque por competencias pero no lo aplican, porque requiere análisis, preparación de recursos, dedicación, esfuerzo y existe comodismo en los docentes, pocos son los innovadores.
- 3.** El rendimiento del alumno es bastante deficiente, debido a que no quiere aportar por falta de interés (no es para todos), por otro lado, se trabaja por proyectos.

Docentes:

- 1.** La planificación la realizo por el enfoque de competencias; aplico métodos y técnicas didácticas haciendo actividades integradoras.
- 2.** Se planifica acorde a la realidad o situación de los alumnos; se procura que el alumno en su "desarrollo" vaya desarrollando competencias.

Alumnos:

Siempre: El 41% considera que el docente trata de mejorar el rendimiento planificando por competencias.

Casi siempre: El 24% considera que casi siempre planifica los contenidos basándose en competencias.

A veces: El 23% responde que a veces ejecuta por competencias lo planificado.

Nunca: El 12% considera que nunca planifican ni ejecutan por este enfoque.

Categoría 4. Desarrollo del currículo por competencias.

¿Existe vinculación de los programas de estudio con el enfoque por competencias?

Informantes claves:

- 1.** El currículo prescrito no está diseñado por competencias, esta última es un componente curricular que no está incluido en los programas de estudio, por lo tanto, se intenta evaluar por competencias, aún los programas de estudios que fueron diseñados por objetivos. Hasta ahora no se tiene una medición acertada, dado que no tenemos un currículo por competencias.
- 2.** El tercer nivel de concreción del currículo es la planificación didáctica y el currículo está prescrito por competencias, es el docente quien no logra articular su planificación en la práctica pedagógica con el desarrollo de competencias educativas; desarrollando competencias se aprueban los aprendizajes. El sector público deja mucho que desear, es casi nulo el currículo por competencias, pero en el sector privado, especialmente colegios de renombre como el Liceo San Luis, es óptimo; no es así en otros colegios de menos categoría.
- 3.** Hay vinculación pero es de forma generalizada.

Docentes:

- 1.** La vinculación de los programas con las competencias que se propone lograr son muy cercanas, desarrollar el currículo por competencias mejora los aprendizajes.
- 2.** Los programas son para el logro de las competencias en los alumnos, el currículo mejora los aprendizajes.

Alumnos:

- Siempre:** El 24% considera que siempre los contenidos tienen relación con las competencias que esperan alcanzar.
- Casi siempre:** El 46% responde que casi siempre hay relación de los contenidos con las competencias.
- A veces:** Otro 24% contesta que a veces hay relación entre contenidos y competencias a desarrollar.
- Nunca:** El 6% piensa que no hay relación entre ambas.

Categoría 5. Aprendizaje basado en competencias educativas.

¿Cuándo se desarrollan los temas por el enfoque de competencias mejora los aprendizajes del alumnado?

Informantes claves:

- 1.** Esta es la lógica: se formulan la competencia, se visualiza el nivel de asimilación, se identifica la tarea y finalmente se evalúa la tarea, porque una competencia se logra cuando hay habilidades y una habilidad se desarrolla cuando hay tareas.
- 2.** Se deben utilizar rúbricas, las cuales conllevan un nivel de dominio alto, medio y bajo, debe utilizar categorías de satisfacción del aprendizaje con su respectiva escala de valoración. En este sentido, cada uno lo aplicara para la vida y también para la mejora familiar e institucional.
- 3.** Se evalúan los proyectos ejecutados, trabajos grupales y elaborando proyectos observables, ahí se observará si hay mejora.

Docentes:

- 1.** El rendimiento académico de los alumnos en la formación del enfoque por competencias es bueno, ya que estimula el logro de aprendizajes.
- 2.** Se potencia un mejor logro de los estudiantes, es motivante para algunos, otros no se motivan.

Alumnos:

- Siempre:** El 33% responde que siempre hay mejora en sus aprendizajes.
- Casi siempre:** El 40% contesta que casi siempre mejoran el nivel de aprendizaje.
- A veces:** El 21% considera que en ocasiones hay una mejora en el nivel de aprendizaje.
- Nunca:** El 6% piensan que no existe mejora en sus aprendizajes bajo este enfoque.

Categoría 6. Competencias y la mediación pedagógica.

¿De qué manera se realizan las mediciones pedagógicas con respecto a las competencias?

Informantes claves:

- 1.** Es una buena alternativa transferir los conocimientos y enlazar la teoría con la práctica. La observación es de lo mejor para la evaluación de competencias, ya que a partir de ella se derivan las otras técnicas.
- 2.** Definitivamente si, el problema es que no se evalúan competencias sino apenas objetivos, lo ideal es una verdadera evaluación de competencias académicas para determinar cuánto conoce el estudiante y si sus habilidades han sido desarrolladas. La observación directa y el método de reflexión-acción implica más trabajo docente en cuanto al registro de sus observaciones, pero estará brindando el esfuerzo académico oportuno y pertinente para el logro de competencias.
- 3.** Para determinarlas se necesita de todo el año, ya que hay que identificar los conocimientos, eso es lo primordial.

Docentes:

- 1.** La evaluación se realiza objetivamente desde el enfoque por competencias, porque permite determinar conocimientos y habilidades.
- 2.** Si, se realizan evaluaciones objetivamente desde este enfoque, en gran medida permiten determinar conocimientos y habilidades, aunque siempre quedan vacíos.

Alumnos:

- Siempre:** El 38% considera que siempre las actividades tienen propósito de evaluar competencias.
- Casi siempre:** Otro 38% responde que casi siempre los docentes evalúan competencias.
- A veces:** El 17% responde que a veces son evaluados por competencias.
- Nunca:** El 7% considera que nunca son evaluados por competencias.

Categoría 7. Logro de competencias de los alumnos en el desarrollo del currículo.

¿El alumnado aplica las competencias y logro adquiridos en su propia realidad?

Informantes claves:

- 1.** Los indicadores de logro se dominan a nivel teórico, pero en las prácticas educativas hasta se inventan los logros, porque los tipos de logro son atrasados y no están al día, hay mucho desorden en las escuelas.
- 2.** Solo en educación parvularia se posee listas de cotejos, que permiten registrar y apreciar avances en el logro de indicadores.
- 3.** En un 100% no se identifica el alcance de los indicadores de logro en la práctica, considerando una vinculación entre las competencias del currículo y el aprendizaje del alumnado, pero en un 60% del alumnado sí, ya que los alumnos no van aprendiendo de la misma manera.

Docentes:

- 1.** En la mayoría de casos si aplican las competencias en su vida cotidiana.
- 2.** Creo que algunos si aplican las competencias en su realidad.

Alumnos:

- Siempre:** El 52% dice que si aplican las competencias en su vida cotidiana y académica.
- Casi siempre:** El 33% considera que casi siempre las aplican.
- A veces:** El 15% responde que a veces aplican las competencias en su realidad.
- Nunca:** No hubo ningún porcentaje en esta respuesta.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este capítulo se presenta de forma específica los resultados obtenidos en la investigación que se realizó en el Centro Escolar “José Martí”, específicamente en las tres secciones del sexto grado de educación básica, mediante un análisis integrando los datos de las categorías utilizadas en dicha investigación, tomando como base los instrumentos empleados en dicha institución y que fueron administrados a los sujetos de estudio.

Categoría 1. Conocimiento y aplicación de las competencias en las materias básicas.

Con respecto a esta categoría, se puede advertir que la mayoría de los docentes conocen teóricamente sobre las competencias, pero en la práctica no las dominan, ya que fueron visualizadas por el grupo investigador en las planificaciones elaboradas por los docentes. Los docentes se tienden a acomodar con programas y planificaciones ya terminadas, por lo que les resulta más fácil adquirirlas ya elaboradas y acomodarlas en la práctica en función de las necesidades e intereses de los alumnos.

Los programas de estudios tienen parámetros sobre el enfoque de las competencias; sin embargo, el docente debe adaptarlos a la realidad personal, social y educativa del alumnado; no pueden seguir la misma metodología y enfoques de otros tiempos, tratando a los alumnos de la misma manera o esperando que todos aprendan igual, bajo una misma metodología o las mismas estrategias.

En este sentido los maestros tienen una idea del enfoque de competencias y algún conocimiento teórico y práctico en la aplicación de estas en el desarrollo del currículo, sin embargo, al observar las prácticas pedagógicas no se ve su

aplicación, por lo tanto, se hace difícil lograr aprendizajes como los programas de estudio lo requiere. En este sentido, se debe fortalecer esta área de estudio a través de capacitaciones y talleres, además, diagnosticar lo que el alumno necesita para ponerlo en práctica en su contexto, desarrollar las competencias y lograr buenos aprendizajes.

Categoría 2. Competencias y prácticas educativas.

Los docentes dicen conocer y comprender sobre el enfoque de competencias, ya que cuando se les pregunta ellos afirman conocer sobre este tópico; sin embargo, cuando este "conocimiento" se tiene que llevar a la práctica, no se observa el desarrollo y aplicación de las competencias de manera adecuada, porque cada asignatura tiene sus propias competencias a desarrollar y en cada alumno se desarrollarán de manera diferente estas competencias.

Asimismo, que en el desarrollo de las clases, los maestros ejecutan una metodología aplicando técnicas que no logran ser eficaces en el alcance de competencias en sus alumno, dentro del aula se realizan trabajos grupales, pero a la vez son individualizados, no se realizan con el fin de promover colaboración, cooperación o un pensamiento crítico del porqué se están realizando. Sin embargo, no se observó en la investigación que los docentes y alumnos desarrollaran y lograran competencias verdaderas.

En este sentido, se puede observar como los alumnos logran memorizar conceptos básicos de las materias básicas, no obstante, no son capaces de llevarlos a la práctica dentro de su propia realidad. Es así que se deben implementar nuevas estrategias como el método de proyectos o la técnica de la acción completa para el desarrollo y alcance de nuevas competencias.

Categoría 3. Metodología vinculada con las competencias.

En la metodología hay mucho que mejorar para desarrollar y lograr las competencias en el alumnado, los docentes hablan sobre estas; sin embargo, no advierten en poder desarrollarlas en sus alumnos. Los maestros están más afanados por cumplir o por terminar los contenidos que aparecen en los programas, dejando de lado lo que los alumnos puedan o no aprender, ellos deducen si adquirieron un aprendizaje a una simple pregunta que les realizan a sus estudiantes, “¿entendieron?”, y esto queda hasta ahí y no se verifica si aprendieron mediante la práctica.

Los docentes asumen planificar por el enfoque de competencias, aunque estas sean deficientes para la adquisición de competencias verdaderas en los alumnos; es decir, estas no ayudan ni aportan para la ejecución del desarrollo competitivo de estos, ni tampoco para el desarrollo de las competencias, debido a que están siendo trabajadas para desarrollar el bloque curricular, pero no para el desarrollo y logro de competencias en el alumnado.

Por otro lado, las evaluaciones quedan muy cortas para verificar y valorar las competencias, las actividades y los exámenes en las clases siguen siendo memorísticos y repitiendo metodologías por el modelo de objetivos, porque si se observa en el centro escolar, continúan administrándole a los alumnos test estandarizados con otro modelo o enfoque, pero no como el que propone el MINED en los programas de estudio.

Categoría 4. Desarrollo del currículo por competencias.

Los programas de estudio no están diseñados para el desarrollo de las competencias, tal como debe entenderse el enfoque; se logró observar que están diseñados para alcanzar objetivos, aunque si tiene puntos que pueden servir de referencia para la formación y desarrollo de competencias, pero de una manera ambigua, el docente es quien debe adaptarlos al contexto educativo donde se

encuentra y la realidad que viven sus alumnos en el ámbito personal, familiar, académico y social, tomando en cuenta los intereses y necesidades de ellos.

El profesorado de las escuelas públicas en su mayoría elabora sus planificaciones por el modelo por objetivos, asimismo, en la ejecución y evaluación de las actividades planteadas; en estas no se desarrollan competencias en el alumnado, sino que se busca alcanzar objetivos a un cierto plazo. No es suficiente que los docentes lean los programas y transcriban sus planificaciones, sino que comprendan, analicen, hagan sus respectivas adaptaciones y ejecuten de buena forma lo que en los programas de estudio se encuentran a manera de alcanzar competencias en el alumnado y sean capaces de aplicarlas en su diario vivir.

Sin embargo, en los programas de estudio de educación básica no se advierte la competencia en los contenidos, aunque sí se declaran competencias generales por materia que son las mismas en todos los programas de educación básica; en cuanto a los lineamientos metodológicos y de evaluación se identifica, de igual manera, no se plantean con claridad que se debe desarrollar en el currículo por el enfoque de competencias.

Categoría 5. Aprendizaje basado en competencias educativas.

El alcance de las competencias se advierte cuando existen habilidades en el alumnado y las habilidades se van a desarrollar cuando existan tareas y se ejecutan efectivamente, porque las competencias son evidencias que surgen a partir de un proceso educativo. En este sentido las competencias deben ser formuladas de acuerdo al nivel educativo y el desarrollo evolutivo de los alumnos, es decir, de acuerdo al nivel en que estos se encuentren para poder desarrollar las competencias con mayor eficiencia y eficacia.

Según lo observado, los alumnos logran comprender los conceptos básicos de las materias impartidas por sus docentes, sin embargo, esta comprensión es de una forma memorística, ya que al momento de llevarlo a la práctica en sus

quehaceres como estudiante y como persona, el alumno se “aprende” estos conceptos de las materias básicas, pero al momento de llevarlo a la práctica tiene dificultades para aplicar lo que había “aprendido” anteriormente, en otras palabras, tiene problemas para ejecutar las tareas que se le asignan.

Categoría 6. Competencias y la mediación pedagógica.

El desarrollo de competencias tiene algunas limitantes para ser evaluadas, porque precisa de una buena observación de lo que el alumno es capaz de aplicar en su propio contexto; es así que la observación se vuelve primordial para la identificación y una forma para evaluar competencias, ya que de la observación se derivan otras técnicas que pueden ser aplicadas para su verificación y valoración.

Lo otro que se observó y lo comentan los que administran los centros escolares es que no se evalúan competencias, sino que aún se siguen evaluando por objetivos; esto no contribuye a un logro de competencias educativas real que puedan ser aplicadas fuera de los centros escolares, específicamente en la vida personal de cada alumno, en la familia, en la sociedad y en un futuro en el ámbito profesional y laboral.

Categoría 7. Logro de competencias de los alumnos en el desarrollo del currículo.

Esta parte es muy delicada, debido a que no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, siendo así que una parte del alumnado tarda un poco más en adquirir y aplicar las competencias.

Se puede decir que solo a nivel de educación parvularia los alumnos son observados y se les da seguimiento en sus actividades, solo en este nivel se posee una lista de cotejo que ayuda a registrar lo realizado y los avances en el logro de los indicadores, dentro de los otros niveles no se logra apreciar un seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, mucho menos si estos son capaces de poner en práctica las competencias desarrolladas durante el proceso educativo.

En este sentido, todas las características consideradas en análisis del estudio realizado indican que una planificación con enfoques de competencias parte de los indicadores de logro, para luego diseñar las estrategias metodológicas; estas serán seleccionadas partiendo de un diagnóstico llamado también caracterización del aula, el docente conoce que nivel de conocimiento, habilidades y destrezas poseen sus estudiantes y de eso dependerá el diseño de actividades para el alcance de los indicadores de logro; luego debe elegir del programa el o los objetivos que se relacionen con los indicadores y se articulan en esas planificaciones; o también, el docente puede formular los objetivos que considere responden a esos indicadores de la planificación.

Esos objetivos deben articularse con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa, para darle sentido al enfoque de competencias. El desarrollo de la actividad o actividades diseñadas para la clase deben implementar el enfoque constructivista, la educación inclusiva, desarrollo de habilidades para la vida y la evaluación debe aplicarse en la clase con el uso de la técnica de observación, la reflexión-acción para efecto de corregir o mejorar los aprendizajes, pero para adjudicar calificaciones debe elaborar rúbricas y otros instrumentos propios del enfoque, y con ello determinar de alguna manera si hubo logro de competencias.

Aplicando ciencia, tecnología, innovación y la motivación y desempeño de los docentes puede cambiar la educación, para ello debe evitarse metodologías de poco impacto como el dictado y la transcripción del libro al cuaderno, se debe tratar de impulsar actividades de participación estudiantil en la investigación y metodología de proyectos. El MINED ha impulsado procesos de formación profesional por especialidad que desarrollen la formación de docentes en servicio.

De acuerdo con lo que plantean los sujetos de estudio y lo observado, el docente tiene poco conocimiento del enfoque por competencias, no hay un dominio en su totalidad, ya que es necesaria la actualización constante. El docente

no planifica sus clases y si lo hace no utiliza su planificación, la metodología es siempre la misma, transcripción del libro de texto al cuaderno, dictados y trabajos grupales; se observó a su vez que cuando la clase se impartió en forma organizada y planificada por el enfoque de competencias, el alumno obtuvo mayores aprendizajes, ya que el mismo construyó su propio conocimiento.

Las actividades de evaluación que se realizaban no eran para evaluar competencias; es decir, se realizan evaluaciones no propuestas por el enfoque, sin hacer las consideraciones del alumnado que seguramente no ha adquirido las competencias mínimas; además, se observó que algunos alumnos si aplican las competencias desarrolladas para resolver problemas escolares, pero hay otros que les cuestan o tienen deficiencias para aplicarlas.

Finalmente, se debe decir que si bien es cierto que los docentes poseen libro de registro académico, manual de evaluación de los aprendizajes, libro de dominios curriculares, guía metodológica con los indicadores de logro que deben ser evaluados, y que se deben lograr por medio de estrategias y técnicas de aprendizaje, y desde luego, con un trabajo colaborativo entre docentes, esto puede lograrse cuando cada quien aporta su conocimiento y su experiencia al equipo con la técnica del maestro espejo, aula abierta, simposios, congresos, capacitaciones, entre otros.

En cuanto a la situación observada en las materias básicas en el campo de investigación se analiza de la siguiente manera:

En lenguaje y literatura la comprensión oral y lectora se evidenció de manera tácita y mecánica, ya que el alumnado es capaz de leer un texto pero tiene dificultades para comprender y analizar al 100% lo leído. En lo que respecta a la expresión oral y escrita, esta competencia en algunos estudiantes no está desarrollada en su totalidad debido a que se les dificulta expresar sus ideas y sus análisis de manera coherente. Por otro lado, en matemática se observó que el razonamiento lógico matemático, la comunicación lingüística matemática y su

aplicación en el entorno se concibe en lo básico de las matemáticas, es decir, al uso diario de las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) que el alumno puede poner en práctica dentro de su entorno escolar, familiar y social.

En lo que se refiere a ciencia, salud y medio ambiente la comunicación de la información con el lenguaje científico, la aplicación de procedimientos científicos, el razonamiento e interpretación de estos son generalizables, ya que el docente se limitaba a impartir su clase y que el alumno copiara del libro de texto a su cuaderno, además, los tópicos con procedimientos científicos quedaban para trabajarlos en casa, donde el docente no identificaba si era trabajo propio del alumno, ayuda de sus padres o copia del trabajo de un compañero de clase. De la misma manera, en estudios sociales se observó que el análisis de la problemática social y la investigación de la realidad social e histórica, el alumno es ajeno a la participación crítica y responsable en la sociedad, debido a que no tiene un sentido ideológico, práctico y concreto en cuanto a su participación positiva y negativa de su conducta e interpretar la realidad objetiva, ya que el docente solo se limita a impartir su clase y no a que el alumno interprete su realidad y qué puede hacer para mejorarla si fuese el caso.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

- A lo largo de este proceso investigativo, se advierte que el enfoque por competencias no es un método de enseñanza, sino una manera de organizar la formación del estudiantado, darle más sentido a los aprendizajes adquiridos y ayudarlos a resolver actividades simples y complejas que se dan en la vida cotidiana.
- En los programas de estudio de educación básica no se advierte claramente las competencias a desarrollar en las unidades didácticas y menos en los contenidos, ya que son generalizadas por materia, es decir, que no especifica la competencia en sí a desarrollar en el alumnado y revisando los programas de estudio de básica son las mismas que aparecen desde primero hasta sexto grado, es por ello que se dice que son generalizadas.
- Las actitudes asumidas por los docentes con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje para desarrollar competencias en los alumnos no son las mejores, ya que no buscan la actualización en cuanto al enfoque por competencias.
- El rol del docente es de vital importancia para el aprendizaje por competencias, ya que es el mediador entre el contexto y el alumno y el que identifica si se ha logrado o no adquirir la competencia deseada, es así que la planificación por competencias es primordial para que se dé un óptimo proceso de aprendizaje y ya adquirida la competencia debe ser medible u observable para identificar si ha sido alcanzada correctamente.

- En cuanto al aprendizaje colaborativo y cooperativo, no se observó que se diera de manera correcta, debido al bajo conocimiento que tienen los docentes, ya que el docente orientador no intercambia estrategias e información con los docentes que también imparten clases a sus estudiantes, y esto impide que se dé un mejor clima de aprendizaje y limita el desarrollo de competencias en estos.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

Luego de haber concluido el estudio, se hace referencia a las siguientes recomendaciones.

Para el docente

- La selección de una metodología vinculada con el enfoque por competencias por parte del profesorado para desarrollar competencias en el alumnado, esto ayudará a lograr buenos aprendizajes y que a su vez deberá estar relacionadas en la vida cotidiana de ellos, para que de esta manera sean capaces de solucionar tareas simples y complejas en su contexto.
- Los docentes deben estar comprometidos a ir innovando, aplicando técnicas, estrategias y recursos didáctico-pedagógicos que ayuden al alumnado al logro de competencias, que no sepan de competencias solo en teoría, sino llevarlo a la práctica; esto se logra actualizándose y por supuesto en constante relación con el contexto. En este sentido, el profesorado tiene que promover en sus alumnos el querer desarrollar habilidades y destrezas para resolver nuevos retos en su vida personal, académica, familiar y social.

Para el asesor técnico pedagógico

- Los maestros deben estar en constante capacitación y ser actualizados en cuanto al logro de las competencias en el desarrollo del currículo de las materias básicas del sexto grado en este caso y en general en todos los niveles educativos.

- Desarrollar programas de capacitación sobre el enfoque por competencias y a partir de eso incluir en sus planificaciones didácticas las competencias a lograr en el alumnado.

Para el MINED

- Dentro de los programas de estudio se debe presentar con más claridad y precisión que competencias se deben lograr en el alumnado en el proceso de formación escolar y su aplicación en la vida profesional y cotidiana, esclareciendo más la parte del desarrollo de competencias, porque los programas de estudio siguen estando diseñados para el alcance de objetivos; asimismo, se deben plantear criterios o puntos que guíen a los docentes a poder planificar verdaderamente por el enfoque de competencias.
- El MINED debe desarrollar programas de capacitación permanente en el profesorado en lo referido a capacitaciones y actualizaciones acerca del enfoque por competencias; a la vez, monitorear en la práctica su aplicación en el desarrollo de competencias en el alumnado, evaluarlos en la teoría y en la práctica misma.

REFERENCIAS

Libros

- Chomsky, N. (1956). *Estructuras sintácticas*. Massachusetts, EUA: SIGLO Veintiuno Editores.
- Delgado, D., & Escobar, J. (2003). *Desarrollo de procesos didácticos aplicados a la formación técnica*. San Salvador: Editorial Maya, S.A. de C.V.
- Denyer, M., Furnémont, J., Peoulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación: Un balance*. México: Fondo de cultura económica.
- Díaz, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*. México: Perfiles Educativos.
- *Diccionario de las ciencias de la educación*. (2003). México: Santillana.
- Escobar, J. (2002). *Nociones generales de teoría de la enseñanza*. El Salvador: Editorial INFORP-UES.
- Escobar, J. (2007). *El currículum: más allá de la teoría de la enseñanza*. Santa Ana, El Salvador: Editorial.
- Gutiérrez, J. (2013). *La planificación didáctica- Desde un enfoque por competencias educativas*. Santa Ana, El Salvador: Colección de textos educativos.

- Llanos, A. (1968). *Los presocráticos y sus fragmentos: desde los milesios hasta los sofistas del siglo V*. Buenos Aires, Argentina: JUÁREZ EDITOR S.A.
- López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC's*. México: Pearson Educación.
- López, R. (2016). *Manual para la elaboración de un proyecto de investigación (Manual 1)*. San Salvador, El Salvador: Editorial EDIPRO.
- López, R. (2017). *Sociología para universitarios*. San Salvador, El Salvador: Editorial EDIPRO.
- López, H. (2002). *Investigación cualitativa y participativa*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Mendoza, R. (s.f.). *Leyes en materia de educación*. El Salvador: EDITORIAL JURIDICA SALVADOREÑA.
- Ministerio de Educación. (2014). *Evaluación al servicio del aprendizaje y el desarrollo*. San Salvador, El Salvador: Talleres de H&B Group S.A. de C.V.
- Ortez, E. (2001). *Así se investiga*. San Salvador: Clásicos Roxsil.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizajes y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Barcelona, España: Editorial ECOE Ediciones.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas claves: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Editorial GRAO, DE IRIF, S.L.

Páginas web

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Proyecto Tuning*. junio 10, 2017, de Publicaciones de la Universidad de Deusto Sitio web:
www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=down
- Harris, A., Morán, C., & Florez, A. (2000). *Evaluación continua con un enfoque por competencias: mejorando las políticas y las prácticas en El Salvador*. mayo 3, 2017, de USAID-EQUIP2 Sitio web:
http://www.academia.edu/1581098/Evaluaci%C3%B3n_Continua_con_un_Enfoque_por_Competicencias_Mejorando_las_Pol%C3%ADticas_y_las_Pr%C3%A1cticas_en_El_Salvador

ANEXOS

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras
Área de Educación



CUESTIONARIO DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO

OBJETIVO: Obtener la información necesaria para realizar un diagnóstico del logro de las competencias en el desarrollo del currículo de las materias básicas del sexto grado del Centro Escolar "José Martí" ubicado en el municipio de Santa Ana.

DATOS GENERALES:

Fecha de administración del instrumento: _____

Institución: _____

Género: F _____ M _____

INDICACIÓN: Se le pide de favor responder de manera objetiva las preguntas que se le expresan a continuación, ya que de ello depende la validez de esta investigación.

1. ¿El (la) profesor(a) alguna vez les ha hablado en clases a cerca del logro de las competencias que deben desarrollar los alumnos cuando desarrolla algún contenido?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

2. ¿Considera que su(s) maestro(s) tienen dominio de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que les imparten?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

3. Según su punto de vista, ¿considera que el maestro planifica para lograr desarrollar competencias en usted, es decir que pueda resolver cualquier problema por si solo?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

4. ¿Tienen relación los contenidos que el docente desarrolla con las competencias que usted debe desarrollar, para que pueda aplicarlas ante cualquier problema que se le presente?

Si_____ No_____

5. ¿Considera que el (la) profesor(a) desarrolla en usted actitudes y destrezas tomando como punto de partida las competencias y los contenidos que desarrolla en clase?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Nunca_____

6. ¿Si el maestro desarrolla los temas relacionándolos con su entorno mejora el nivel de aprobación de sus aprendizajes?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Nunca_____

7. ¿Cree usted, que su rendimiento escolar mejore ahora que el docente se basa en ayudarlo a que resuelva sus tareas por sí solo, basándose en las competencias de los contenidos planificados por su docente?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Nunca_____

8. ¿Las actividades que le hace su maestro/a es con el propósito de evaluar competencias logradas?

Si_____ No_____

9. ¿Cree que su profesor(a) utiliza la observación para evaluar las competencias (aprendizajes) logradas por usted?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Nunca_____

10. ¿Usted como estudiante aplica los aprendizajes logrados en su vida cotidiana y académica?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Nunca_____

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras
Área de Educación



ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS INFORMANTES CLAVES

OBJETIVO: Obtener la información necesaria para realizar un diagnóstico del logro de las competencias en el desarrollo del currículo de las materias básicas del sexto grado del Centro Escolar "José Martí" ubicado en el municipio de Santa Ana.

DATOS GENERALES:

Fecha de administración del instrumento: _____

Fecha de la entrevista: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____ **Municipio:** _____

Departamento: _____ **Entrevistador:** _____

Género: F _____ M _____ **Nivel Académico:** _____

INDICACIÓN: Se le pide de favor responder de manera objetiva las preguntas que se le expresan a continuación, ya que de ello depende la validez de esta investigación.

1. ¿Considera que los docentes tiene conocimiento del tema de las competencias tal como aparece en los programas de estudio?

2. ¿Considera que los docentes tienen dominio de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales?

3. ¿Cuál es la vinculación del currículo prescrito con las competencias educativas?

6. ¿Cómo observa la comprensión y conocimiento del docente, a cerca de los tipos de competencias?

7. ¿Cómo debe desarrollar el docente las actitudes y destrezas en sus alumnos teniendo como base las competencias y su forma de planificar el currículo prescrito?

8. Según su criterio, ¿cómo es el rendimiento académico de los alumnos en la formación del enfoque por competencias, visualizándolo en el desarrollo de los contenidos planificados?

9. ¿Existe una formación continua basada en competencias educativas? Si___ No___ en este sentido, ¿Cree que el docente aplica una metodología adecuada enfocada al desarrollo de competencias?

10. ¿Se identifica el alcance de los indicadores de logro en la práctica, considerando una vinculación entre las competencias del currículo y el aprendizaje del alumnado?

11. ¿Cree que la evaluación por el enfoque de competencias permite determinar los conocimientos y habilidades del estudiantado?

12. ¿Considera que el enfoque por competencias mejora la tasa de aprobación de los aprendizajes del alumnado?, ¿Cuál es su valoración de la evaluación del currículo por competencias de los alumnos?

13. ¿Cuáles son las herramientas (estrategias) de las que dispone el profesorado para evaluar las competencias educativas?

14. ¿Cómo se evalúan los logros de los aprendizajes en los estudiantes enfocándose en la evaluación por competencias?

15. ¿Cómo se utiliza el trabajo cooperativo y colaborativo entre iguales?

16. ¿Cómo se deben aplicar las competencias adquiridas en los alumnos?

17. ¿Considera la observación como una técnica para la evaluación de competencias?

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras
Área de Educación



ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES

OBJETIVO: Obtener la información necesaria para realizar un diagnóstico del logro de las competencias en el desarrollo del currículo de las materias básicas del sexto grado del Centro Escolar "José Martí" ubicado en el municipio de Santa Ana.

DATOS GENERALES:

Fecha de administración del instrumento:

Fecha de la entrevista: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____ **Municipio:** _____

Departamento: _____ **Entrevistador:** _____

Género: F _____ M _____ **Nivel Académico:** _____

INDICACIÓN: Se le pide de favor responder de manera objetiva las preguntas que se le expresan a continuación, ya que, de ello depende la validez de esta investigación.

1. ¿Cuánto conocimiento y comprensión teórica tiene acerca de las competencias?

2. ¿Considera que tiene dominio de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales?

3. ¿Cuál es la vinculación de los programas de estudio con las competencias educativas que propone lograr?

4. ¿Cómo relaciona el alumnado el contexto socio-educativo con el logro de las competencias?

5. ¿Realiza objetivamente la evaluación desde el enfoque por competencias?

6. ¿Hay comprensión de conceptos matemáticos, sociales, del lenguaje y científicos en sus alumnos?

7. ¿Utiliza la participación y el trabajo colectivo en la clase? Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace?

8. ¿Desarrolla actividades y destrezas teniendo como base las competencias?

9. ¿Su forma de planificación didáctica lo hace por objetivos, por el enfoque de competencias o por otras formas? ¿Por qué razón?

10. ¿Aplica métodos y técnicas didácticas por el enfoque de competencias? ¿De qué manera?

11. Según su criterio, ¿cómo es el rendimiento académico de los alumnos en la formación del enfoque por competencias comparado con otros enfoques?

12. ¿Cree que la evaluación por el enfoque de competencias permite determinar los conocimientos y habilidades del estudiantado?

13. ¿El enfoque por competencias estimula el logro de aprendizaje de los estudiantes?

14. ¿Considera que desarrolla el currículo por competencias mejora los aprendizajes del alumnado?

15. ¿Qué instrumentos aplica el profesorado para evaluar las competencias de sus alumnos?

16. ¿Considera usted que los alumnos en su vida cotidiana y académica aplica las competencias logradas?

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras
Área de Educación



BITÁCORA DEL REGISTRO DE INFORMACIÓN

Centro Escolar: _____ **Fecha:** _____
Grado: _____ **Sección:** _____ **Turno:** _____
Nombre del observador: _____

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO
