

**CONFIGURACIONES SOBRE COMPETENCIAS, QUE CIRCULAN EN LA
PRÁCTICA DE LOS DOCENTES DEL GRADO 9º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
TÉCNICA JIMÉNEZ DE QUESADA DEL MUNICIPIO DE ARMERO-GUAYABAL.**

MARLON ANDRÉS VERA TORRES

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de
Magister en Educación**

Asesora

**AIDA ASTRID OBANDO RODRÍGUEZ
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ – TOLIMA
2018**



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION**



ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO

Fecha : Sábado 28 de julio de 2018
Hora : 8:00 a.m
Lugar : Sala de Consejos Maestría en Educación – Universidad del Tolima.

PROGRAMA

1. *Presentación:*

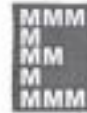
TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO

CONFIGURACIONES SOBRE COMPETENCIAS, QUE CIRCULAN EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES DEL GRADO 9º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA JIMÉNEZ DE QUESADA DEL MUNICIPIO DE ARMERO-GUAYABAL

AUTOR: MARLON ANDRÉS VERA TORRES

JURADO: GLADYS MEZA QUINTERO

1. *Reseña Biográfica*
2. *Exposición del autor (20 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado.*
4. *Intervención y aclaraciones del director.*
5. *Deliberación del jurado.*
6. *Lectura del acta de sustentación.*



ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 012
SEMESTRE A-2018

Siendo las 8:40 am horas del día 28 de julio de 2018 se reunieron en la sala de consejos de la Maestría en Educación -Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado, el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

CONFIGURACIONES SOBRE COMPETENCIAS, QUE CIRCULAN EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES DEL GRADO 9° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA JIMÉNEZ DE QUESADA DEL MUNICIPIO DE ARMERO-GUAYABAL

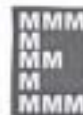
La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	GLADYS MEZA QUINTERO	CALIFICACION	4.6
---------------	----------------------	--------------	-----

SIENDO LAS: 8:50 AM, HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	GLADYS MEZA QUINTERO	FIRMA	
---------------	----------------------	-------	---



3
/
3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO
(Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	4.6
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	4.6
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	4.6
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	4.6
NOTA FINAL	4.6

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

El trabajo es un buen diagnóstico para transformar el contexto laboral del docente.

CALIFICACION CUALITATIVA

Meritorio

NOMBRE DEL JURADO
GLADYS MEZA QUINTERO

FIRMA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE
MARLON ANDRÉS VERA

FIRMA

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO
AIDA ASTRID OBANDO

FIRMA

DEDICATORIA

A mi hija Salomé, fuente de mi inspiración y símbolo de la luz en mi vida, a mi madre querida a quien le debo todo lo que soy y a un angelito que está en el cielo acompañándome desde el firmamento.

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a mi Dios por darme la fuerza para no desfallecer jamás; a mi asesora, la Maestra Aida Astrid Obando Rodríguez, por su compromiso, idoneidad, responsabilidad, y ante todo por su calidad humana, fue posible realizar este proyecto. Su apoyo incondicional en este arduo camino y sus consejos, me ayudaron a continuar, a pesar de la adversidad, los miedos, y las incertidumbres.

A mi familia, especialmente a mi madre, fiel amiga y consejera que ha dado todo por mí, sin esperar nada a cambio; a mi hija hermosa, motor de mi vida y de mi lucha; a mi esposa, por acompañarme en los momentos difíciles; a mi padre, por ser apoyo emocional; a mis hermanos y a mis sobrinos por estar conmigo en todo momento; a Ángel, a quien admiro y respeto mucho, y de quien aprendo cada día, a la profe Sucen por ofrecerme su amistad sincera y su apoyo, a la profesora Diana Ibeth Troncoso, Rectora de la Institución por comprenderme y a los docentes del Jiménez de Quesada por permitirme entrar en sus vidas, por su disposición y colaboración en esta investigación. Gracias a ellos fue posible la culminación de este proyecto.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Jiménez de Quesada, del municipio de Armero-Guayabal, la cual me ha permitido crecer como persona y como docente.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. JUSTIFICACIÓN	17
2. VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	20
2.1 ALCANCES.....	20
2.2 LIMITACIONES.....	20
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
4. HIPÓTESIS DE TRABAJO	25
5. OBJETIVOS	26
5.1 OBJETIVO GENERAL	26
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
6. MARCO REFERENCIAL	27
6.1 ANTECEDENTES	27
6.2 MARCO LEGAL	37
6.2.1 A Nivel Internacional	37
6.2.1.1 Diferencias entre Planteamientos de la Oede y la Unión Europea	46
6.2.1.2 Leyes y Proyectos que Reglamentan las Competencias.	48
6.2.2 A Nivel Nacional.	50
6.2.3 A Nivel Local.	54
6.3 MARCO CONTEXTUAL.....	56
7. MARCO TEÓRICO	59
7.1 CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO.....	59
7.1.1 El Enfoque Técnico.	61

7.1.2 El Enfoque Práctico.....	61
7.1.3 El Enfoque Crítico.	62
7.2 CURRÍCULO POR COMPETENCIAS.....	62
7.3 APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	65
7.4 CONCEPTOS SOBRE COMPETENCIAS	68
7.5 DISCURSO OFICIAL VS DISCURSO COTIDIANO ENTORNO A LAS COMPETENCIAS.....	79
7.6 PRÁCTICA DOCENTE.....	82
7.6.1 Dimensión Personal.	83
7.6.2 Dimensión Institucional	83
7.6.3 Dimensión Interpersonal.	83
7.6.4 Dimensión Social.....	83
7.6.5 Dimensión Didáctica.....	84
7.6.6 Dimensión Axiológica.	84
7.7 DEFINICIÓN DE LAS ÁREAS BÁSICAS. (LENGUAJE, CIENCIAS NATURALES, MATEMÁTICAS Y SOCIALES)	86
7.7.1 Concepción del Área de las Ciencias Naturales.....	87
7.7.2 Concepción del Área de Ciencias Sociales.	87
7.7.3 Concepción del Área de las Matemáticas.	89
7.7.4 La Concepción del área de Lengua Castellana.....	90
8. DISEÑO METODOLÓGICO	92
8.1 ENFOQUE	92
8.2 MÉTODO	92
8.3 POBLACIÓN	94
8.4 MUESTRA.....	94
8.5 FASES DEL PROCESO METODOLÓGICO	96
8.5.1 Recolección de Datos.	96
8.5.2 Organización, Análisis e Interpretación de Datos.....	96
8.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	97
8.6.1 Entrevista Estructurada.	97

8.6.2 Observación de Clase.	98
8.6.3 Revisión Documental.	99
9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN POR CATEGORÍAS	100
9.1 CONCEPCIÓN SOBRE COMPETENCIAS	100
9.2 PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN AL DISCURSO SOBRE COMPETENCIAS EMANADO POR EL MEN.	103
9.3 APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	113
10. CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	124
IMPACTOS ESPERADOS	123
REFERENCIAS	126
ANEXOS	133

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Entrevista estructurada a docentes	134
Anexo B. Entrevista estructurada a estudiantes.....	140
Anexo C. Ficha observación de clase	145
Anexo D. Lista de chequeo para análisis documental	147

RESUMEN

El presente estudio tiene como finalidad analizar la apropiación del discurso oficial sobre competencias, en la práctica docente de maestros de grado noveno, de la Institución educativa técnica Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal y sus implicaciones en los procesos de enseñanza - aprendizaje. El enfoque pertinente por la naturaleza del problema planteado en esta investigación, es de carácter cualitativo – hermenéutico; puesto que se pretende comprender un fenómeno en su contexto natural. El estudio es de tipo descriptivo y el método es la investigación – acción. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron: entrevistas estructuradas a docentes y estudiantes, protocolo para la observación de clase, y listas de chequeo para el análisis documental de planes de área.

El método de selección de la población objeto de estudio fue determinado de manera intencionada: estudiantes de grado noveno y docentes que orientan las áreas fundamentales de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales. Los datos obtenidos de las diferentes poblaciones, se organizaron y se analizaron de acuerdo a las categorías previstas, agrupando los ítems de acuerdo a su relación semántica; posteriormente, se hizo la triangulación con las diferentes fuentes de datos, para comprender el fenómeno desde varias perspectivas. A través de la investigación, se descubrió que de los estamentos de la población subyacen dos posturas sobre las competencias. La primera desde el punto de vista docente, a través de la cual el desarrollo de las competencias se asume en un orden pragmático y la segunda, desde el punto de vista estudiantil, que deja entrever que durante las clases prima el fomento de competencias actitudinales, sobre otras, importantes para su formación integral. Ante los hallazgos encontrados se enuncian algunas recomendaciones que redundan en el mejoramiento de las prácticas de los docentes de la institución.

Palabras claves: competencias, práctica docente, procesos de enseñanza y aprendizaje, discurso oficial.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to analyse the appropriation of the official discourse on competencies, in the teaching practice of ninth grade teachers, of the technical educational institution Jiménez de Quesada of Gunsmith – Guaval and its implications in the processes of teaching-learning. The relevant approach to the nature of the problem raised in this research is qualitative – hermeneutic; Because it is intended to understand a phenomenon in its natural context. The study is of descriptive type and the method is the research-action. The instruments used for data collection were: structured interviews with teachers and students, protocol for class observation, and checklists for documentary analysis of area plans.

The method of selection of the population under study was determined intentionally: ninth grade students and teachers who orient the fundamental areas of Spanish language, natural sciences, mathematics and social sciences. The data obtained from the different populations were organized and analyzed according to the categories envisaged, grouping the items according to their semantic relation; Later, triangulation was made with the different data sources, to understand the phenomenon from several perspectives. Through the investigation, it was discovered that of the population strata underlie two positions on the competencies. The first from the teaching point of view, through which the development of the competencies is assumed in a pragmatic order and the second, from the point of view of the student, which suggests that during the primary classes the promotion of attitudinal competencies, on Others, important for their integral formation. In the face of the findings there are some recommendations that result in the improvement of the practices of the teachers of the institution.

Keywords: competences, teaching practice, teaching and learning processes, official discourse.

INTRODUCCIÓN

El tema que aborda esta investigación hace alusión al discurso que sobre competencias circula en las prácticas de aula de los docentes de secundaria; así como su incidencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta las políticas educativas del país que tratan el tema. Abordar el asunto de las competencias es relevante en los procesos educativos del país. Las leyes educativas nacionales vienen dando valor a los currículos por competencias, como la mejor forma de asumir la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación escolar y la praxis pedagógica, entre otros aspectos relevantes.

Para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes por competencias, se aplican pruebas estandarizadas que tienen como finalidad identificar en los educandos fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje que sustentan la formación de los educandos. Los resultados de dichas pruebas vienen generando preocupación no solo a nivel educativo; sino a nivel socio-económico, pues los mejores resultados se han dado en instituciones educativas con mejores condiciones pedagógicas, que involucran los procesos de enseñanza, así como los recursos didácticos que median el aprendizaje de los estudiantes. Esta situación viene ahondando la brecha de desigualdad social en nuestro país; entre otros aspectos porque los resultados de estos exámenes definen el ingreso del estudiantado a la educación superior y por ende se pone en juego el futuro laboral y profesional de los jóvenes bachilleres; puesto que la mayoría de educandos no tienen ni el mismo bagaje conceptual, ni el mismo capital lingüístico o simbólico para tener mejores resultados, en palabras de Bourdieu, (1985).

En la misma vía, con el ánimo de obtener buenos resultados, los procesos educativos que se construyen en la escuela han tenido la necesidad de ser ajustados a la visión que sobre educación se ha instituido desde el concepto de competencia, afectando de algún modo la autonomía que dicen tener las instituciones y los docentes y que están estipuladas en el decreto 1860 del 94 en el artículo 15, y en la Ley General de Educación

en el artículo 77, los cuales se refieren a la autonomía escolar que gozan las instituciones a la hora de adoptar métodos de enseñanza acordes a las necesidades y características regionales. Proyectos ministeriales como Todos a Aprender (PTA), son ejemplo de lo expuesto, pues una de las pretensiones de este es desarrollar estrategias de enseñanza en áreas fundamentales (Lengua Castellana y Matemáticas) atendiendo a un currículo estandarizado en el país, que busca promover el desarrollo de competencias (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Bajo esa necesidad de cambio, el Ministerio de Educación Nacional a través de sus documentos oficiales entre los que se encuentran: la serie de lineamientos curriculares, estándares de competencias, deberes básicos de aprendizaje, y los lineamientos para la presentación de pruebas saber de los grados 3º, 5º, 9º y 11º; además, de leyes como la 230 de 2002 entre otros, plantea la importancia de incluir en todo el proceso educativo el trabajo por competencias, como requisito para que se dé la calidad educativa y pertinencia en la formación de los educando acordes a los intereses de la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, (2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar la apropiación del discurso oficial sobre competencias, en la práctica de aula de los docentes de grado noveno, de la Institución Educativa Técnica Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal. Además, develar las connotaciones que giran en torno al concepto de competencias para comprender de qué manera se debe abordar en la escuela. Para el desarrollo de este estudio se realizó en primer lugar una conceptualización general del término teniendo en cuenta las principales posturas desde el discurso oficial del estado, y de algunas concepciones desde el ámbito académico; del mismo modo se aplicaron entrevistas estructuradas a docentes y estudiantes con el fin de identificar el concepto que sobre competencias se tiene en relación con el discurso emanado desde el Ministerio de Educación Nacional, al mismo tiempo se realizaron observaciones de clase y se revisaron documentos institucionales como son planes de área de las disciplinas fundamentales (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).

El enfoque de la investigación es de corte cualitativo - hermenéutico, pues se busca comprender un fenómeno social particular, el método utilizado tiene que ver con la investigación – acción, debido a que es una problemática que quiere develarse y proyectarse a transformaciones de orden curricular, teniendo en cuenta los actores involucrados en este estudio. Para el análisis de la información, se hizo una triangulación teniendo en cuenta las diversas perspectivas, (estudiantes, docentes, la práctica de aula y los documentos institucionales) con el fin de lograr una mayor objetividad a la hora de redactar los resultados de la investigación.

1. JUSTIFICACIÓN

De manera tradicional, la educación ha sido asumida como el ambiente propicio para transmitir modelos socio-culturales e ideologías de generación en generación, y que por ende determinan las pautas de comportamiento y de pensamiento de los diferentes grupos sociales; lo cual no ha permitido la reflexión pedagógica de los actos acontecidos dentro y fuera de la escuela y que influyen en el desarrollo de procesos formativos. En ambientes más contemporáneos, la educación ha sido vista como la posibilidad de crecimiento personal, cognitivo y social, a través de la cual los individuos construyen su proyecto de vida, solos o en conjunto. Pero para poderlo lograr es necesario que pongan en funcionamiento el conjunto de habilidades y destrezas con las que fueron dotados o las que han ido desarrollando en el trasegar de su existencia, y en este contexto surgen las competencias, a través de las cuales el ser humano demuestra lo que es capaz de ser, comprender y producir.

Hasta el momento, el término competencia resulta apropiado hasta en el contexto escolar; sin embargo, el discurso pedagógico sumido en esta dinámica, es adsorbido por las demandas económicas de la sociedad actual y los nuevos retos que plantean las nuevas condiciones del ejercicio profesional, que involucran problemas nuevos y desconocidos relacionados con el mercado del trabajo; lo cual ha producido una transformación en él. Tal cambio ha generado nuevas formas de instrucción y de identidad; dando como resultado lo que hoy conocemos como el discurso de las competencias; incorporado discurso pedagógico y normativo que orienta el desarrollo educativo de nuestro país.

Lo anterior supone, que el discurso no se puede quedar en normatividad escrita; sino que debe hacerse visible en los diferentes contextos que involucran el proceso de enseñanza y aprendizaje; a través del cual el docente debe crear las condiciones educativas necesarias para que su aprendiz, el estudiante, potencie sus habilidades y destrezas y pueda ponerlas al servicio de la solución de problemas cotidianos, no solo

en el campo educativo; sino más allá, en el campo laboral. Esta situación comprometedora para la escuela ha sido incorporada en el sistema educativo colombiano, como parte de las exigencias de organizaciones internacionales que apoyan el desarrollo nacional, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y del Banco Interamericano de Desarrollo. Lo anterior, ha dado legitimidad al planteamiento de políticas educativas de muchos países alienados como Colombia. Por lo anterior, se puede afirmar que el trabajo por competencias, se ha convertido en una línea orientadora del trabajo escolar en Colombia y es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el encargado de generar las orientaciones a seguir, así como el proceso de evaluación y seguimiento de su incorporación a los currículos

A causa de lo anterior, es responsabilidad de la escuela colombiana, desarrollar sus procesos formativos con base en la propuesta por competencias, la cual ha determinado las rutas a seguir en las formas organizativas del currículo, en los procesos evaluativos, y en las prácticas de aula, entre otros aspectos; siendo este último aspecto el objeto de investigación, a través del cual se hacen explícitas las formas de incorporación que sobre competencias circulan en el discurso de los maestros.

Por otro lado, se pretende con esta investigación hacer un aporte a la institución educativa campo de estudio, presentando el panorama real que existe, cómo se están gestando los procesos académicos con relación a la enseñanza por competencias. Este aporte permitirá a los docentes reconocer su nivel de comprensión respecto al tema de investigación, así como hacer praxis sobre sus propias prácticas a la luz de las necesidades de formación, que, aunque normativamente se han impuesto, son las directrices que se deben asumir para preparar a los estudiantes para enfrentar el contexto profesional y laboral que se vislumbra a nivel nacional y hasta internacional. Por otro lado, los hallazgos encontrados permitirán asumir acciones de mejoramiento a nivel administrativo, directivo y pedagógico; si los resultados así lo ameritaran, para hacer más visible, desde las prácticas docentes, el trabajo por competencias. Los elementos mencionados anteriormente, permiten pensar que el tema de investigación es un tema

vigente, que es un asunto importante de nuestra realidad educativa; debido a que está marcando los derroteros a seguir por parte de las instituciones y los docentes del país.

2. VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 ALCANCES

La investigación realizada busca generar praxis pedagógica en torno al trabajo por competencias, planteado y desarrollado por los docentes de la institución Jiménez de Quesada, y que además debe proyectar desarrollo de procesos formativos enmarcados en las necesidades e intereses del contexto escolar; así como, de las exigencias normativas que vienen orientado las políticas educativas a nivel nacional y hasta internacional.

2.2 LIMITACIONES

Una de las limitantes que se pudo determinar en el desarrollo de la presente investigación, fue el hallazgo de investigaciones sobre el tema de competencias en el nivel de educación secundaria. La mayoría de ellas, se ubican en la educación superior siendo este un limitante a la hora de observar y comprender cómo ha sido abordado el tema de investigación en otros ambientes y momentos.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo por competencias en el campo educativo nace como reacción a los aprendizajes academicistas tradicionales que conciben la educación como mera erudición; además dentro de las áreas del currículo, permite darle utilidad al conocimiento, desarrollando en los estudiantes habilidades y destrezas que facilitan la interacción en diversos contextos de aprendizaje, ya sean laborales, académicos, sociales, culturales o políticos que hagan parte de su entorno y de sus necesidades; sumado a esto, al darse la integración del discurso de las competencias en las políticas educativas y por ende en el PEI de las instituciones educativas se espera un cambio en las formas de concebir la educación, en la organización curricular, en las prácticas pedagógicas en el aula; en otras palabras, un cambio radical en la visión de educación que se tiene.

Por su parte, la Institución Educativa Jiménez de Quesada reconoce la importancia de direccionar sus procesos formativos, desde el modelo pedagógico “Aprendizaje Significativo” a través del cual se pueden encausar los esfuerzos formativos para dar respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más competitiva y cambiante; además se quiere desde su horizonte institucional el, fortalecimiento de competencias académicas de tipo argumentativo, interpretativo, propositivo, cognitivo y otras procedimentales y actitudinales. De igual manera busca el mejoramiento de los resultados de las pruebas saber y pruebas ICFES, como sinónimo de calidad educativa.

Según lo expuesto anteriormente, la Institución Jiménez de Quesada, tiene dentro de su horizonte institucional, definido en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), fortalecer las competencias en los educandos para integrarlos al campo laboral con altos niveles de efectividad, partiendo de las directrices del MEN; sin embargo, los propósitos institucionales que se plantean en el Proyecto Educativo, según procesos evaluativos institucionales abordados en diferentes momentos, no corresponden ni con los logros obtenidos en las pruebas censales cuya estrategia evaluativa está sustentada en

competencias, ni con las formas de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior se hace visible, en primera instancia, en los deficientes puntajes obtenidos en las pruebas de las áreas fundamentales. El colegio se encuentra ubicado el puesto 272 entre las instituciones del Tolima, el menor rendimiento en las pruebas saber de los grados 3º, 5º y 9º se encuentran en el área de Lenguaje, específicamente en el componente semántico de la competencia lectora.

Estos bajos resultados demuestran que un porcentaje alto de estudiantes no interpreta la información implícita y explícita de un texto, en el componente pragmático de la competencia escritora. Así mismo, muchos de los estudiantes no comprenden el propósito de un texto teniendo en cuenta la situación comunicativa. Con respecto al área de matemáticas, el panorama es similar, a los estudiantes les cuesta demostrar competencia en la resolución de problemas y en el razonamiento referido a la interpretación de gráficas y utilización de las mismas. Aunque esta situación preocupa a nivel formativo en todos los grados, llama particularmente la atención en los grados 9º, pues es en este grado que se cierra el ciclo de la básica y se preparan los estudiantes para ingresar a la media vocacional, que, en la Institución Jiménez de Quesada, tiene un componente adicional, y es que hay articulación con el SENA, lo cual compromete a tener procesos formativos de mayor rigurosidad y calidad. Con respecto a las pruebas Saber 11º, el panorama es preocupante sobre todo para las áreas de inglés y Sociales, pues son las que más bajo desempeño vienen demostrando.

Por lo anteriormente descrito, la institución educativa ha sido una de las beneficiarias del programa Ministerial, todos a aprender, (PTA) que tiene como objetivo dar orientaciones metodológicas sobre el trabajo en Lenguaje y Matemáticas; aunque el trabajo con este programa ha sido sistemático, los resultados no han sido los esperados. Una de las razones, es la falta de claridad que tienen algunos maestros respecto a conceptos como: aprendizajes, evidencias, matrices de referencia, mallas de aprendizaje, DBA, factores, enunciado identificador, proceso, subproceso, estándar, competencia, entre otros, los cuales deben hacerse visibles en las planeaciones y acciones de aula. Tanta información junta, ha hecho que los maestros se sientan confundidos ante la cantidad de términos, y

mientras comprenden conceptualmente estos, están perdiendo autonomía en el ejercicio de su práctica docente, pues les toca hacer lo que las autoridades educativas ordenan, a pesar de su desacuerdo manifestado en las discusiones académicas en jornadas pedagógicas organizadas por la institución.

La segunda evidencia que justifica esta investigación, tiene que ver con las prácticas docentes; las cuales llaman la atención, pues a pesar de los avances y nuevas teorías en el campo pedagógico, estas continúan siendo tradicionales. Se viene dando mayor importancia a elementos como: la clase magistral, la evaluación de contenidos o dando un mayor énfasis al procedimiento “saber- hacer” sin reflexiones de fondo que obliguen al estudiante a pensar, a proponer; es decir, el planteamiento curricular por competencias no se hace visible en el aula y el maestro sigue estando apoderado del conocimiento, sin permitir la construcción del mismo, en consenso con los estudiantes. Esta situación se complementa con la incongruencia que existe entre el horizonte institucional, el modelo pedagógico y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; en otras palabras, lo que está escrito en PEI no se logra percibir en la práctica ni en el discurso que manejan los docentes.

Lo anteriormente descrito, hace visible la falta de claridad conceptual respecto al discurso oficial que sobre competencias tienen los maestros; por ejemplo: en las jornadas pedagógicas programadas por la institución se logra evidenciar, en las intervenciones de los docentes, poco manejo del discurso sobre el tema. Como consecuencia de ello las acciones pedagógicas sustentadas en este enfoque no responden ni a las exigencias institucionales, ni a las exigencias ministeriales, ni al discurso teórico que sobre el tema existe. Estas carencias epistemológicas y pragmáticas, conducen a que muchos maestros decidan seguir su proceso de enseñanza sustentado en enfoques tradicionales, que en poco favorecen el proceso de aprendizaje sustentado en el desarrollo de las competencias y ponen a los estudiantes en clara desventaja a la hora de competir intelectual y laboralmente con sus pares. Pues, aunque, el discurso sobre competencias a muchos docentes no les parezca pertinente, es el sustento teórico que orienta el modelo educativo colombiano y sobre el cual se elaboran y evalúan los

estudiantes, por ejemplo, a través de las pruebas de estados o pruebas censales, las cuales no solo determinan el nivel de aprendizaje del estudiante; sino que identifica el nivel de trabajo académico y pedagógico de las instituciones educativas, el cual está sustentado en el trabajo de aula que desarrolla cada docente. Es decir, los resultados de las evaluaciones por competencias no solo miden a los estudiantes; sino a sus maestros y a las instituciones formadoras. En virtud de lo anterior, valorar el enfoque por competencias e incorporarlo a la vida escolar ha de convertirse en una responsabilidad compartida entre los miembros que asumen el rol educativo (directivos y docentes). Teniendo en cuenta lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿Qué configuraciones discursivas sobre competencias, circulan en la práctica de los docentes del grado noveno, de la Institución educativa técnica Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal?

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La incorporación de las competencias en las prácticas de los docentes del grado 9º de la Institución Educativa Técnica Jiménez de Quesada del municipio de Armero-Guayabal, presenta inconsistencias de orden teórico y práctico que limitan la concreción de acciones pedagógicas de aprendizaje.

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar las configuraciones sobre competencias, que circulan en la práctica de los docentes del grado noveno, de la Institución educativa técnica Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprender el concepto de competencias que tienen los maestros de grado noveno de la Institución educativa Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal.
- Caracterizar las prácticas docentes de los maestros del grado noveno, de la Institución educativa técnica Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal, en relación al discurso sobre competencias emanado por el MEN.
- Identificar los aprendizajes de los estudiantes a partir de las prácticas de enseñanza de los docentes del grado noveno, de la Institución educativa técnica Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal, sustentadas en el enfoque por competencias.

6. MARCO REFERENCIAL

6.1 ANTECEDENTES

Para comprender el manejo que se le ha dado a la problemática de las competencias, es indispensable conocer a fondo el abordaje desde la investigación; y las reflexiones que surgen al respecto, de manera que se enunciaran algunas tesis de grado y artículos a nivel internacional, nacional y local, que amplían la visión sobre el tema aquí suscitado.

Cabe aclarar que varias de las investigaciones encontradas no se relacionan directamente con el contexto de la investigación, ni con el nivel de escolaridad de la población objeto de estudio; debido a que la literatura en este campo es escasa, la mayoría de estudios se ubican en el contexto universitario; sin embargo, se habla de las implicaciones del trabajo por competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje y del reto que amerita en los docentes la adhesión de ese nuevo paradigma en sus prácticas de aula.

Por ende, se considera que la investigación realizada toma la problemática de las competencias desde otra perspectiva, en el nivel educativo de básica secundaria; lo que significa un nuevo aporte al conocimiento de este fenómeno social.

Entre los principales trabajos investigativos esta el realizado por Asún, Zúñiga y Ayala, (2013) en la universidad de Chile, titulado “La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal” (p. 1). El objetivo general que busco esta investigación es determinar el nivel de coincidencia existente entre las demandas pedagógicas que el modelo de formación por competencias hace a los docentes universitarios y las que expresan los estudiantes. Según los autores se ha construido un modelo de lo que debe ser un docente universitario competente; de acuerdo a la formación por competencias, para contrastarlo con el discurso de los estudiantes.

El método utilizado para establecer las demandas que los estudiantes formulan a sus docentes, se hace a partir de una investigación cualitativa, usando un grupo focal como técnica de producción de datos, la producción de datos se realizó en 2010, a través de un muestreo estructural para seleccionar alumnos de 16 carreras de la universidad de Chile, agrupadas en cuatro categorías: humanidades, artes, ciencias y salud, para así obtener la opinión de la máxima cantidad de participantes, los grupos fueron grabados, transcritos y analizados según los análisis de contenido de (Taylor & Bogan, 1992).

Las conclusiones que se obtuvieron con la investigación fueron: son altas las expectativas que tienen los estudiantes universitarios respecto a sus profesores, los estudiantes están demandando un nuevo tipo de docente, poseedor un gran abanico de habilidades, para los estudiantes un docente universitario debe ser capaz de: producir un curso bien organizado pero de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, disponer de un alto y actualizado nivel de conocimientos, desarrollar clases expositivas altamente motivadoras, transmitir a sus estudiantes su pasión por el tema del curso, realizar evaluaciones justas de acuerdo a la complejidad de las clases, cercano afectivamente, adaptando sus clases a sus estudiantes, crear espacios para sus opiniones y dudas, ser capaz de seducir a sus estudiantes con actividades desafiantes que plantea, entre otros elementos.

En el área didáctica no existe una concordancia entre las demandas que tienen los estudiantes respecto a los docentes y las demandas que implica el modelo por competencias, en el sentido los alumnos solicitan que los profesores sean buenos comunicadores sin que eso implique que cambien la clase expositiva por otro mecanismo pedagógico, los autores explican esta conclusión desde la experiencia que han tenido los estudiantes con sistemas educativos tradicionales, como es la educación secundaria, otra conclusión a la que se llega hace alusión a que la discrepancia entre el modelo por competencias y el discurso de los estudiantes se debe a la falta de capacitación e información acerca de esta orientación curricular.

Asimismo, para implementar el modelo por competencias en el ámbito universitario se debe hacer esfuerzos para difundir y legitimarlo; además de los beneficios que trae consigo a la comunidad educativa; del mismo modo es necesario socializar ante los profesores las demandas que tiene los estudiantes frente a la docencia; pues no hay evidencia que permita suponer que estos tengan conocimiento de la forma en que están siendo evaluados por sus alumnos.

Esta investigación es pionera en este tipo de estudios lo que la convierte en una de sus principales aportes a la educación; debido a que no se había hecho una confrontación entre las demandas de los estudiantes y las del modelo por competencias; sin embargo, es una limitante pues no es posible establecer si los resultados puedan ser aplicados en otras latitudes; puesto que la investigación se realizó en una de las universidades más prestigiosas de Latinoamérica donde las expectativas de los estudiantes son muy altas habría que mirar en otros contextos educativos.

El trabajo de Conchado y Carot, (2012) de la Universidad Politécnica de Valencia España titulada “Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles” (p. 1). El objetivo de la investigación es el análisis exploratorio descriptivo de las competencias que los titulados universitarios consideran puntos fuertes o débiles en sus estudios, la metodología se basó en la recolección de datos obtenidos en el marco del proyecto REFLEX, el profesional flexible de la sociedad del conocimiento en ese proyecto participaron universidades de: Alemania, Austria, España, Francia, Italia, Noruega, Portugal entre otros, en él se entrevistaron a más de 40.000 graduados sobre su experiencia en la universidad y su transición al mundo laboral, así como las competencias que adquirieron durante el periodo académico, los entrevistados fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado en función de la región geográfica y el área de estudio. Las conclusiones que se plantearon después de realizar la investigación fueron las siguientes: los resultados muestran que las competencias relacionadas con las metodologías docentes tradicionales son las más señaladas de forma generalizada como puntos fuertes de sus estudios, puntualmente los titulados apuntan al trabajo en equipo, el dominio de la propia área o disciplina, la capacidad de

adquirir conocimientos con rapidez, el pensamiento analítico, capacidad de redactar informes y documentos entre otros.

Por otro lado, las competencias que los graduados plantean como debilidades de sus estudios se encuentran relacionadas con la gestión de las tecnologías de la información y las comunicaciones así como las habilidades de liderazgo; también la capacidad de escribir y hablar en idiomas extranjeros, la capacidad de utilizar herramientas informáticas, la capacidad de presentar en público ideas, productos e informes, la capacidad de negociar de forma eficaz y la capacidad de imponer su autoridad. Enfatizando en que la formación universitaria debería estar más orientada al mundo laboral y tener mayor enfoque práctico.

Un estudio de estas características permite comprender de qué manera están aprendiendo los estudiantes y qué tipo de competencias se están desarrollando en la escuela; además de la utilidad que poseen estas para la vida de los educandos, entra en juego la pertinencia del currículo que se está construyendo por parte de los sistemas educativos.

El trabajo de investigación de Ion y Cano, (2011) de la universidad de Barcelona titulado “El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la educación superior” (p. 1). Un estudio sobre el cargo de los roles académicos. Este estudio ofrece información sobre las medidas institucionales que se han tomado en algunas instituciones universitarias catalanas, para implementar los cambios que supone la evaluación de los estudiantes basados en competencias. La metodología utilizada es de carácter mixto, dividida en dos fases, la primera pretende estudiar las buenas prácticas de evaluación de competencias en las universidades catalanas y en la segunda conocer las percepciones de los académicos y los alumnos acerca de este tipo de evaluación. La recogida de la información se llevó a cabo a través de entrevistas con cinco cargos académicos de cinco facultades de diferentes universidades catalanas. Se realizó una triangulación entre las dos etapas previas del estudio para obtener unos resultados.

Las conclusiones de este estudio fueron las siguientes: como cualquier proceso de cambio la implantación de la evaluación por competencias supone dificultades tanto para los líderes académicos como para el profesorado y el alumnado. Entre los obstáculos mencionados para la implementación de la evaluación por competencias se encuentra la cultura individualista del profesorado y la falta de trabajo en equipo o la capacidad de compartir el trabajo académico del profesorado. Otra conclusión a la que se llegó es la falta de tiempo como otro de los factores que dificultan la implementación de este tipo de evaluación; puesto que la evaluación por competencias necesita más tiempo que las evaluaciones tradicionales de papel y lápiz. El tiempo según el autor limita a los profesores a experimentar nuevas formas de evaluación.

Para que se dé el cambio se deben crear equipos docentes que sirvan de guías; sin embargo, esto no asegura que el cambio sobre “el papel” sea trasladado efectivamente a las aulas; puesto que el cambio cultural requiere de otros tiempos, de un proceso de sensibilización de unas dinámicas que deben construirse colectivamente y dotando a cada acción de una reflexión compartida.

En el contexto colombiano, está la investigación acerca de las competencias realizado por Rojas López de la Universidad pedagógica Nacional en el año (2015), titulado “Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de estado”. El objetivo del trabajo investigativo fue identificar las competencias en lenguaje evaluadas en cinco instituciones del distrito capital y establecer sus resultados con las pruebas ICFES, el estudio permitió caracterizar los enfoques de evaluación utilizados por los docentes de la asignatura de lenguaje, a la vez facilitó la caracterización del rendimiento de los estudiantes según la información provista de la base de datos de la Prueba Saber (2010).

En la metodología utilizada en la investigación se optó por combinar una investigación de tipo correlacional con un análisis cualitativo conocido como teoría fundamentada a partir de un estudio de caso. En lo referente al estudio correlacional se adelantó una observación del fenómeno, dicha observación se da en un contexto natural para luego

pasar a un proceso de análisis. El plan de análisis se adelantó en tres momentos: el primero valoración previa de los datos obtenidos de la base de datos del ICFES, el segundo clasificación de los datos y el tercero análisis relacional de los datos de las diferentes fuentes.

Para la información cualitativa se recogió directamente de las fuentes documentales del (Sistema Institucional de Evaluación SIE), planes de estudio, informes escolares e instrumentos de evaluación, y de las fuentes orales del grupo focal de docentes del área de lenguaje de las cinco instituciones seleccionadas; además de la entrevista a profundidad con el docente de grado once de cada una de las instituciones.

Los hallazgos que arrojó este estudio le permitió al autor sacar las siguientes conclusiones: el mejor rendimiento de los estudiantes de las cinco instituciones se encuentra en la competencia interpretativa y en el componente configuración del sentido global del texto. En contraste los malos resultados se ubican en la competencia argumentativa y en el componente función semántica de los elementos locales, en ese ámbito de resultados puede decirse que la competencia interpretativa es la base de las demás competencias implicando un llamado a intensificar los procesos de profundización en el análisis de textos. De otro lado se puede decir que el mayor porcentaje de la población de estudio se encuentra en un nivel medio de rendimiento dentro de la prueba de lenguaje, lo que convoca a los profesores analizar las posibles ventajas o características cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes con desempeños superiores para así reforzar los procesos de formación de la comunidad en general.

Pasando al campo de las competencias evaluadas en el aula, se puede decir que los criterios de evaluación en lenguaje en las instituciones son distintos a las contempladas en las pruebas de estado. Esto quiere decir que los contenidos, habilidades, procedimientos, operaciones mentales y actitudes de las cuales no da cuenta la prueba de estado. Un ejemplo claro está en el campo actitudinal el cual es vital en los sistemas de evaluación de aula pero que no se contempla en la prueba de estado.

Este problema se origina según el autor porque cada comunidad educativa posee sus propios rasgos que la hacen única y no comparable con otras instituciones educativas; de manera que opta por rutas de aprendizaje específicas. Por lo cual se produce una reflexión sobre la idoneidad en la estandarización nacional de las exigencias evaluativas de las pruebas de estado y al impacto de los respectivos estándares en competencias básicas para el área de lenguaje, herramienta garante en la búsqueda de equidad en la formación de los estudiantes y el sustento referencial para saber el corpus de saberes manejados por la evaluación nacional.

Con este trabajo investigativo se puede observar la brecha que existe entre los procesos que se tejen en la escuela y las competencias que evalúan las pruebas de estado, siendo para nuestro país poco pertinente por la variedad de contextos que existen con elementos particulares que los hacen únicos.

Desde otra perspectiva, se encuentra la investigación de Cortes, Cueva, y Hernández, (2013) de la Universidad Javeriana, titulado “Las competencias en el Discurso de la Política Educativa 1990-2010. Un Análisis Crítico” (p. 1). El objetivo general del trabajo es analizar el concepto de competencia en los discursos de política educativa del periodo 1990 – 2010, para develar sus intencionalidades y propuestas para la educación colombiana, a partir de una perspectiva del desarrollo humano. El método utilizado para abordar el problema de la investigación tuvo que ver con el análisis crítico del discurso (ACD); pues a través de este se analizó la manera en que el discurso sobre las competencias se instaló en el contexto educativo nacional, gracias a las políticas y agendas globales de los gobiernos en el tema de educación.

El punto de partida para el análisis tuvo que ver con un corpus de documentos sobre la política educativa relacionada con la formación por competencias; de igual manera se tuvieron en cuenta documentos internacionales en los que se evidenciaban transformaciones de los enunciados sobre las competencias en el sector discursivo de las políticas educativas. Las conclusiones que arrojó la investigación son las siguientes: después de analizar los documentos se logró afirmar que el escenario para la

construcción del discurso de las competencias en Colombia se origina desde la declaración de Jomtien, (1990) a través de su afirmación sobre las necesidades básicas que deben satisfacerse en los países del mundo; para lo cual el educando debe adquirir conocimientos y capacidades para tener una mejor calidad de vida.

Además, se encontró inmerso en los documentos, ideologías de tipo económico; de manera que los países son llamados a ser frente a las demandas para entrar a un mercado competitivo, este contexto es representado como una situación inevitable, donde la educación es la única opción para desarrollar en los individuos conocimientos necesarios para enfrentarse al nuevo mundo competente. Se puede decir entonces que en la política educativa del periodo analizado, que configura un orden social que conlleva a la institucionalización y regulación de los discursos, generando la acción de los gobiernos para hacer ajustes al sistema educativo.

Este trabajo investigativo en particular sirvió de gran ayuda para comprender la manera en que el discurso de las competencias fue tomando legitimidad en el contexto educativo colombiano, y la forma en que los discursos se han convertido en una herramienta de poder y regulación social: también se tuvo como referente para complementar el marco legal y algunos aspectos del marco teórico.

Desde un mismo enfoque se encuentra el trabajo de Muñoz, (2013) titulado “Concepciones sobre competencias y créditos académicos del programa de medicina veterinaria y zootecnia de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Ibagué” (p. 1). El objetivo general de esta investigación tiene que ver con la caracterización de las concepciones que tienen los estudiantes sobre competencias y créditos académicos. El problema de esta investigación surgió a raíz de la decisión del estado de obligar a las instituciones de educación superior de adoptar las competencias y los créditos académicos como requisito para poder acceder a los registros calificados sin los cuales no es posible ofertar programas profesionales, dicha implementación se justificó desde el argumento que lo mostraba como una estrategia para enfrentar las exigencias del mundo globalizado. La metodología del presente estudio fue abordada desde una

perspectiva cualitativa, con el método de estudio de caso, para alcanzar los objetivos propuesto se realizó un estudio descriptivo transeccional, con la utilización para el análisis de los datos del software estadístico SPSS; además de la anterior herramienta de utilizó el software Atlas ti, “las técnicas de recolección de datos fueron la encuesta transeccional, la entrevista y el análisis de contenido”. (Muñoz, 2013, p. 61)

Las conclusiones que arrojó la investigación son las siguientes: los estudiantes conciben las competencias como un instrumento apropiado para enfrentar el mundo globalizado; por otro lado en la entrevista realizada a los estudiantes fue notable sus respuestas sobre competencias y créditos académicos la escasa fundamentación teórica para dar sus argumentaciones, apoyándose en referentes prácticos basados en su experiencia académica de formación; en ese sentido las concepciones sobre competencias y créditos académicos de los estudiantes presentan un gran acercamiento con los conceptos están determinados por las normativas del Ministerio de Educación Nacional; no obstante tales argumentaciones son frágiles en cuanto a su fundamentación teórica.

Este nuevo paradigma fue insertado de manera arbitraria en las instituciones educativas, sin la suficiente indagación, ni fundamentación metodológica, en pocas palabras esta investigación pretende disminuir la incertidumbre generada sobre el impacto que ha producido la implementación de las competencias y los créditos académicos en la educación superior; de igual forma pretende mirar de manera crítica de qué forma los estudiantes están asumiendo esa estrategia del estado en su formación profesional, y qué tanto su percepción se ajusta a la normativa nacional.

Del mismo modo el trabajo investigativo de Barahona, Blanco, Hernández, Mellizo y Sanabria, (2011) Titulado “Implicaciones de la implementación del enfoque de formación por competencias en la práctica docente de profesores universitarios. Estudio de caso en Uniminuto- Bogotá” (p. 1). El objetivo de esta investigación se centra en comprender los significados y transformaciones que pueden darse en la práctica docente de profesores universitarios de Uniminuto (Bogotá), en el contexto de la adopción institucional de la formación por competencias.

La metodología utilizada se orienta hacia un enfoque cualitativo e interpretativo con unos intereses histórico – hermenéuticos, lo histórico tiene que ver con la propia de Uniminuto, y lo hermenéutico con la interpretación de documentos institucionales, el método de investigación tiene que ver con el estudio de caso y los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: la entrevista semiestructurada y trabajo de campo, las conclusiones que arrojó la investigación son las siguientes: una de las consecuencias de la implementación del modelo de formación por competencias fue la resistencia de los docentes al modelo, justificada en el desconocimiento de su ser docente, sus intereses, de sus concepciones del cómo enseñaban y cómo entendían el aprendizaje, porque la enseñanza va más allá de un manual de rubricas.

En el mismo sentido, la implementación del modelo por competencias generó una tensión emocional entre los docentes, pues el alineamiento a uno de estos modelos superpuestos por el estado se refleja en distanciamientos hasta de espacios sociales, por considerarlo impuesto, importado, con intereses ideológicos y políticos, neoliberales donde es lo mismo enseñar un conocimiento o un sentimiento. La forma de implementar competencias logró poner a trabajar a los docentes sobre un modelo para el cual no estaban preparados, ni en la teoría ni en la práctica, en aras del cumplimiento institucional cambió de nombre, llamo competencias a lo que antes se llamaba objetivos y logros.

Este trabajo permite comprender las implicaciones del trabajo por competencias en la práctica docente; pues por ser un modelo traído de otras latitudes resulta complicado adecuarlo a nuestro contexto; generando resistencia al cambio; además porque falta capacitación al respecto, e indagación sobre los beneficios y limitantes que tiene este modelo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión se puede decir que al indagar el problema de las competencias en el campo educativo, se puede afirmar que se ha venido insertando de forma arbitraria sin la mayor reflexión; igualmente existe resistencia por parte de los docentes, pues se requiere un cambio cultural en las formas de concebir la educación. Esta indagación

permitió comprender la pertinencia del problema investigativo; puesto que está vigente y ha sido objeto de estudio de varias investigaciones en varios lugares del mundo.

6.2 MARCO LEGAL

Para comprender la manera en que se ha venido abordando el tema de las competencias en el ámbito, social, académico y político, se esbozaran algunos proyectos, leyes, que se preocupan por promover su discurso de las competencias, a nivel internacional, nacional y local. Con esta indagación se busca reconocer la pertinencia y legitimidad que tiene la investigación a realizar.

6.2.1 A Nivel Internacional. Es preciso conocer el origen de las competencias, el cual se remonta a las fundaciones o foros internacionales donde se dan visiones o se formulan diagnósticos generales acerca de los sistemas educativos, sobre los retos que se deben cumplir o caminos que se deben tomar para superar dificultades. Esas visiones suelen presentarse como diagnósticos públicos, a través de formatos de informes, los cuales suelen ser generales, sin destapar realidades crudas ni culpables concretos; no tienen en cuenta las realidades ni particularidades de un país, su misión es globalizar diagnósticos; en muchos casos los representantes de los gobiernos son los que patrocinan estos trabajos, utilizando un lenguaje políticamente seleccionado de acuerdo a unos intereses definidos.

En ese sentido se puede notar cómo repercute este tipo de literatura en los fines y enfoques de la educación y las políticas educativas; uno de los primeros informes fue el presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1973) denominado (aprender a ser) y en cuyo interior se constataban los progresos y dificultades que tenía la educación, se reflexionó sobre la necesidad de abordar las demandas de una nueva sociedad, gobernada por el desarrollo científico y tecnológico, y la conveniencia de convertir las ciudades en entes educativos y solidarios para su sostenimiento.

Desde un enfoque similar, otro informe trata de recomendar cambios sustanciales en la educación, para desarrollar aprendizajes de calidad en los sistemas escolares, se publicó dirigido al grupo Roma en 1980 con el título de “Aprender, horizontes sin límites” elaborado por un grupo encabezado por Boltkin, en 1996 Delors, (1994) elaboró otro informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura titulado “la educación encierra un tesoro” (p. 1) donde se trazan los ideales de una educación más humanizada, democrática y solidaria que combata el fracaso escolar; propone un currículo más allá de las clasificaciones tradicionales de los contenidos, bajo el lema de: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, y aprender a convivir; es aquí donde se empieza a gestar el implícitamente el discurso de las competencias.

Los informes de este tipo tuvieron una finalidad educativa, de cara a la opinión pública y para los interesados en la educación, formulando diagnósticos que tienden a generalizarse en sistemas que favorecen a la homogeneidad de las posibles soluciones, cuando las realidades son tan diversas; sin embargo, denuncian desfases de los currículos, de los docentes, y deficiencias en educación, pero no terminan de dar soluciones concretas a las prácticas escolares, aludiendo siempre a las necesidades del desarrollo económico; pero desde un planteamiento donde cuentan también consideraciones sobre la cultura, esto se debe principalmente a que la UNESCO como organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura, organismo que hoy en día ha perdido legitimidad y liderazgo sobre el discurso acerca de la educación, otorgándole el protagonismo a organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE, generando un cambio radical en las formas de concebir la educación y en la reflexión sobre las prácticas educativas.

Esta última, viene desarrollando una línea de investigación que tiene gran proyección en los sistemas educativos de los estados miembros de esta organización, centrada en la evaluación externa de los sistemas educativos, estableciendo mejor o peor calidad dependiendo de los resultados obtenidos, desde el año 2000 la OCDE empieza a publicar anualmente un informe global comparativo del estado de los sistemas

educativos de los países miembros, la calidad de la educación se discute en términos de puestos en la escala o ranquin, estructurado de mayor a menor puntaje.

Si bien estas pruebas tratan de mostrar cierta parte de la realidad de la educación, como: estadísticas básicas sobre la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo, acceso, progresión y terminación de estudios del alumnado, ambientes de aprendizaje y rendimiento en contenidos básicos; a partir de aplicación de pruebas únicas externas a todos los países miembros, deja a un lado los rendimientos básicos en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Dando cuerpo a lo que se conocen desde el año 2000 como pruebas PISA. Esto se debe principalmente a que la OCDE es una organización para la cooperación y el desarrollo económico y la educación está íntimamente ligada a estos aspectos de interés para la organización. Los resultados obtenidos en estas pruebas en aprendizajes básicos son importantes, pero no pueden contener los diferentes sentidos y funciones de la educación; a pesar de ello se tiene en cuenta como el concepto de calidad de la educación.

En concordancia con lo anterior, se puede plantear que por mucho que no se hable de jerarquía, las tablas organizan los países de mayor a menor puntaje, generando un pensamiento competitivo, que muchas veces va en contravía con la esencia o finalidad que debe tener la educación. La comparación resulta inevitable y se realiza deliberadamente, surgiendo reflexiones no desde el interior de cada país, ni por los logros académicos alcanzados, si no por el puesto que se ocupa en la tabla o ranquin. los resultados no hacen parte de los efectos reales de la educación, si bien muestra correlaciones positivas entre gran cantidad de variables personales, familiares, socioeconómicas, del profesorado, de los recursos invertidos, no se pueden sacar conclusiones que permitan tomar medidas concretas, la mayoría de los resultados son de carácter descriptivo; por ende, se puede saber por qué un país es mejor que otro en cuestión de calidad, pero no se sabe qué factores son esenciales para que se den esos resultados, puesto que los contextos sociales son diversos y con particularidades específicas.

Es decir; se sabe que Finlandia ocupa el primer en el ranquin por encima de Chile y España, pero no se sabe concretamente los factores sociales, económicos y culturales que hacen parte de ello. Por ejemplo, no dice nada de cómo mejorar la motivación del alumnado, el clima en una institución, las prácticas pedagógicas de los docentes, se puede decir entonces que los informes PISA, tienen la funcionalidad que delimita y limita su poder de uso para conocer y mejorar los sistemas educativos.

Según este contexto, las evaluaciones externas son elementos útiles para conocer deficiencias generales de los sistemas educativos, pero de ningún modo debe tomarse como el espejo que refleja todo lo que acontece en la escuela; puesto que, la educación como hecho social, deambula por el hilo que conduce a la incertidumbre, no existen verdades absolutas, solo fenómenos que pueden ser comprendidos y en algunos casos transformados.

El informe PISA puede dar ciertas puntadas de algo que está sucediendo en la educación, generando la reflexión del origen de las deficiencias, pero no puede decirnos qué hacer, ni nos obliga a hacerlo, por ello resulta erróneo pensar que al mejorar las pruebas externas mejoraremos la calidad educativa. La pretensión de evaluar con más rigor convierte a lo que puede ser evaluado como referencia y guía para decidir lo que puede y debe ser aprendido, para estructurar el currículo y en últimas direccionar la educación. Mejorar la evaluación podría mejorar la educación, pero en nuestro caso, implica dejar por fuera muchos elementos que nutren los procesos educativos; por ejemplo: los valores, el pensamiento crítico y reflexivo, la conciencia ambiental, la convivencia con las personas, con la naturaleza y los seres vivos que hacen parte de ella, la condición humana, nuestro lugar en el mundo; por un pensamiento operativo en pro de cumplir la meta impuesta por los patrocinadores de dicha ideología.

El origen de la propuesta de la OCDE es indagar en la búsqueda de competencias aceptables que puedan ser observadas, medibles, y utilizadas como criterios de evaluación de las pruebas externas; bajo esta mirada se obtiene desde el informe DeSeCo, de 2003 un concepto de competencias que hace alusión textualmente: “La

competencia se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y medidas” (p. 48). Desde esta óptica, el discurso de las competencias comenzaba a emerger en el ámbito social como un elemento que iba en contra del aprendizaje pasivo e idealista, por otro que sea conmensurable y genere transformaciones.

En el primer informe de DeSeCo se llegaron a conclusiones y justificaciones de carácter económico, en el segundo congreso de DeSeCo en (2003) se mantiene la idea de ser un proyecto objetivo que busca interpretar de manera empírica los resultados del aprendizaje y la enseñanza, y en última versión del informe editada en (2003) utiliza un lenguaje bañado en términos técnico-científicos que esconde las verdaderas intenciones económicas medibles; es decir, como si se tratara de un capital humano rentable.

Finalmente, el informe DeSeCo servirá como una guía para la OCDE, con el fin de realizar una estrategia coherente a largo plazo, para realizar evaluaciones y elaborar indicadores de competencia claves para jóvenes y adultos, que al terminar sus estudios hagan parte del sistema de producción capitalista, así como orientar los programas de formación para todos los niveles del aprendizaje. En su búsqueda de indicadores para evaluar resultados, se pasa a tomar dichos indicadores, a denominarlos como competencias, convertidas en metas de los currículos, y en guías de la práctica pedagógica.

De esta manera, las competencias vendrían a convertirse en fines de la educación, en contenidos, en la guía para realizar procedimientos didácticos, y propuestas de evaluación; en el eje articulador de los procesos educativos, sin despreciar lo que la propuesta pueda tener, en pro del mejoramiento de la calidad educativa, se espera que las competencias contribuyan al éxito de los individuos, y al buen funcionamiento social; sin embargo, ese es el punto neurálgico de la implementación de esta propuesta; puesto que muchos docentes no sabemos cómo aprender competencias, ni mucho menos cómo enseñar competencias, pues son muy pocas las capacitaciones y el trabajo pedagógico sobre el tema.

Es indudable que la elección del concepto de competencias en el ámbito educativo, significa optar por la búsqueda de indicadores de evaluación más complejos, más precisos, que logren plasmar las problemáticas educativas de mayor relevancia; esa transformación implica el auge de las pruebas externas y su mayor importancia en los procesos educativos; pues allí se condensan los criterios que permiten medir un hecho que nace de la construcción social, cómo es la educación.

De esta manera y teniendo en cuenta los planteamientos mencionados anteriormente, en la indagación o búsqueda de los criterios de evaluación para ajustarlos al trabajo de competencias, e incorporarlos a las pruebas externas, se realiza una selección que busca la complejidad que sintetice lo que pasa en la educación; de tal modo que resulta difícil lograr ese objetivo desconociendo el propósito transformador de las prácticas pedagógicas a partir de los resultados de dichas pruebas y concediendo un valor preponderante a los supuestos positivistas; en los cuales “solo vale lo que pueda ser cuantificable”.

La escritura es un ejemplo de ello; debido a la importancia que tiene dentro y fuera de la escuela; puesto que, escribir con propiedad, coherencia, saber expresar sentimientos, emociones, resulta imprescindible en la formación de un individuo; aun así, resulta difícil someterlo a las pruebas externas, salvo algunos elementos de orden sintáctico como: la ortografía, el orden de las palabras en un texto, u oración entre otros; además, la imposibilidad de tipificar los tipos de escritura, pues la escritura es un proceso complejo y personal que el individuo construye de adentro hacia a fuera; de ahí que, resulte difícil evaluarlo paramétricamente; por esa razón, lo que no puede ser evaluado termina siendo excluido.

De manera que todo lo que es importante para la educación, no puede ser sometido a evaluaciones partiendo de indicadores; por tanto si atendemos a cabalidad lo que representa el término competencia, perderíamos el rumbo de lo que significa la educación; al igual que la escritura se le suma otras habilidades que son igualmente fundamentales, como: la capacidad de argumentar, la capacidad de expresar nuestras

ideas, de razonar con criterios coherentes, y de ser solidarios con los demás; atendiendo a estos aspectos las pruebas externas dejan a un lado muchas de las dimensiones del ser humano, como la dimensión del ser y la de vivir juntos.

Si bien la propuesta de DeSeCo pretende mirar la educación con unos criterios complejos que den cuenta de los procesos que se tejen allí y de velar por el éxito y bienestar de los ciudadanos; dentro de sus planteamientos, concibe a la educación como un producto, que se construye a partir de unos fines, que se deben articular con los currículos, objetivos y práctica pedagógica; en ese sentido la forma de evaluar cualitativa se contrapone a los planteamientos y teorías que la conciben como un proceso dinámico que se encuentra en constante evolución, y para el que no hay una receta para la consecución de resultados.

Por consiguiente, la implementación del trabajo por competencias, esconde una serie de intencionalidades políticas e ideológicas, de los países que la sustentan; pues habría que retomar sus orígenes para comprender que la OCDE, por ser una organización para la cooperación y el desarrollo económico tendrá entre sus finalidades potenciar competencias puramente económicas que permitan mejorar la productividad y competitividad en los mercados, mitigando de este modo el desempleo y creando fuerza de trabajo que defina los caminos de un mundo globalizado.

Desde otro punto de vista, existen otros hechos, que a nivel histórico han marcado la pauta en la construcción de lo que hoy se conoce como competencia. Esta otra acepción se gestó en Estados Unidos debido a la necesidad de fortalecer su ideal de poderío económico, político, social y tecnológico; el cual marcó un pensamiento radical a nivel educativo centrando la competitividad como eje central para potenciar dicho pensamiento.

Esos pensamientos se expandieron a Gran Bretaña en el gobierno de Margaret Thatcher, y llegó a situarse como un pensamiento único y de políticas conservadoras; a su vez se empezó a surgir la competencia entre lo público y lo privado, en esta comparación se

llegó a la conclusión de que el sistema educativo estaba presentando deficiencias en comparación a otros países. Se aplicaron test fijándose especialmente en la lectura y en las matemáticas, el declive tan bien se notó en las ciencias, de modo que se echó la culpa al descuido del currículo, en haber implantado metodologías flexibles pseudoprogresistas que se sometían a los caprichos de los niños. Esta situación creó la necesidad de volver a los métodos y contenidos tradicionales, y asumir la necesidad de someter a los estudiantes a test externos, como la única forma de garantizar la legitimidad de lo enseñado y determinar lo que era bueno e importante en la educación.

En el contexto Europeo más amplio, el lenguaje sobre las competencias básicas tuvo su origen con la necesidad de construir actividades y programas profesionales, que permitieran el fortalecimiento de los procesos educativos de los países pertenecientes a la Unión Europea, poniendo la educación al servicio de la competencia; es decir el sentido de competir se vuelve una finalidad imprescindible, por el auge de las economías de Estados Unidos y Japón; dando lugar a la homogenización de los sistemas educativos, de los países miembros. Esto generaba capacidad para convertirse en una potencia económica, que pudiese competir con la economía mundial; en consecuencia, se propuso realizar, la convergencia educativa que tuviera unos comunes mínimos en los currículos; teniendo en cuenta la diversidad cultural, la consolidación de los currículos apuntan a tener en cuenta dicha diversidad.

Desde la perspectiva de la Unión Europea la concepción de competencias cambia; puesto que, no trata de imponer un pensamiento único de que desvirtúe la realidad educativa, sino, que trata de convertir el enfoque pedagógico tradicional que les da relevancia a los contenidos, por uno que vaya más allá, pero teniendo en cuenta las particularidades de cada cultura, buscando elementos en común para realizar la convergencia educativa. Al mismo tiempo, en Marzo de 2000, surge en contraposición a los planteamientos de la Unión Europea, un concepto devenido del Consejo Europeo de Lisboa, que afirma: que ante los nuevos cambios de la mundialización y la nueva economía basada en el conocimiento, se propuso como objetivo antes de que terminara el 2010 “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y

dinámica del mundo capaz de crecer de manera dinámica y sostenible con más y mayores empleos y más cohesión social”.

Dicha propuesta, significó hacer un cambio radical de la economía, además de un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos, y proponiendo una serie de destrezas que sirvieran a los individuos para el aprendizaje a lo largo de su vida, entre las más importantes cabe resaltar: dominio de lenguas extranjeras, cultura tecnológica, capacidad emprendedora y destrezas sociales. Para 2002 el consejo europeo, consolidó una serie de objetivos para lograr antes de 2010, las metas propuestas; entre las que se determinaron: la escuela como papel fundamental para comunicar, el significado de la integración europea; igualmente asegurarse de que sus estudiantes tuvieran claras las competencias claves que debían desarrollar como futuros ciudadanos europeos, acentuar el aprendizaje de lenguas extranjeras, fortalecer la formación de los docentes de primaria y secundaria.

Con lo descrito anteriormente, se puede notar un cambio sustancial en los ideales de la educación provenientes de la Unión Europea, a través de la cual se da importancia al individuo, que hace parte del sistema educativo, también a la formación de los docentes y a la inversión en todo lo relacionado a educación. Si bien es cierto, la Unión Europea toma en cuenta, los estudios realizados por la OCDE, lo hace en pro del mejoramiento de sus procesos educativos. Desde esta perspectiva, la Unión Europea define las competencias básicas que harán parte de los ideales para la realización personal, ciudadana, social y laboral. Se hará énfasis en las principales:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencias matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.

- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresiones culturales.

En programa 2010, La Unión Europea se plantea que es preciso actualizar el concepto de competencias básicas para una sociedad del conocimiento, aludiendo a lo siguiente: la sociedad del conocimiento exige a los individuos competencias que les permitan desempeñarse sólidamente en la vida y en el trabajo, comprender el carácter profesional y técnico, como el carácter personal y social; además de la sensibilización por el arte y la cultura. Con lo cual se asume, conserva una concepción humanística de la educación, a pesar de hacer parte de un concepto enmarcado en un contexto de expansión económica y tecnológica, que no se distancia del concepto tecnócrata al cual ha sido reducido el término *Competencia* en el contexto nacional, en el cual se da mayor relevancia a la producción material que a la producción intelectual.

6.2.1.1 Diferencias entre Planteamientos de la Oede y la Unión Europea. las competencias mencionadas anteriormente pretenden ser incluidas en el currículo para ser aprendidas por todos los ciudadanos Europeos; es aquí donde se pueden establecer diferencias con la propuesta de la OCDE y el proyecto DeSeCo, asumiendo una postura crítica al respecto; en primer lugar, el discurso acerca de las competencias emanado desde la OCDE y dirigido por el proyecto DeSeCo, se perfila como un discurso autoritario que se impone como elemento fundamental que guía o direcciona los procesos educativos y los currículos, los cuales deben ser construidos a partir de las competencias y la consolidación de las políticas educativas; del mismo modo, con la aplicación de las pruebas estandarizadas, que deben recoger en sus indicadores, llamados ahora competencias, lo que acontece en la educación, para poderlo evaluar.

Al mismo tiempo, y a pesar de buscar indicadores cada vez más complejos, se termina evaluando; teniendo en cuenta, la premisa de que “solo vale lo que se puede medir”, “lo que puede ser observado”, “lo conmensurable” atendiendo a los preceptos positivistas; a su vez, desde la OCDE y el proyecto DeSeCo, se considera que los fines, objetivos, metodologías y prácticas pedagógicas deben estar encaminadas a cumplir las metas, que están estipuladas en las competencias; es decir, la educación concebida como un resultado o un producto.

De lo anterior, se puede decir que, desde la OCDE, las competencias se asumen como algo que ya está establecido, definido, que se tiene o no se tiene, sin tener en cuenta que todos los individuos las desarrollan de una manera diferente, dependiendo de muchos factores sociales, biológicos y culturales. Dicho discurso es el que tiene predominio en nuestro país, y se ha insertado de manera silenciosa, por las raíces de nuestras políticas educativas.

Por el lado de la Unión Europea, cabe resaltar que a pesar de ser un sistema de países unidos que busca su lugar en el ámbito económico y político a nivel mundial; es decir, dentro de sus ideales está la competitividad con otros mercados o potencias; asume una propuesta que se aleja de la hecha por la OCDE; puesto que, las competencias se toman desde una perspectiva, que en vez de imponerse busca tomar lo común de la diversidad cultural, de los individuos para construir sus competencias básicas o claves; de igual forma, establece unas competencias pensando en un currículo que defina toda una política educativa, que permita hablar el mismo lenguaje; parte de los contenidos, pues considera que las competencias no se aprenden con ninguna experiencia, sino a partir de la acumulación de contenidos aprendidos en un proceso escolar.

Esto, permite pensar en lo pertinente de la propuesta de Unión Europea; puesto que sugiere una reflexión y posible reestructuración de los contenidos que se están abordando en las aulas de clase, con miras a enfocarlos al desarrollo de competencias que no solo sirvan para el campo laboral, sino como se plantea desde la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1973) como: para aprender conocer, aprender a convivir y aprender a ser.

6.2.1.2 Leyes y Proyectos que Reglamentan las Competencias. Para hablar concretamente de competencias se debe tener en cuenta una serie de leyes que dieron un sustento legal a su discurso y que con el tiempo tuvieron trascendencia en las políticas educativas de algunos países. Una de las más importantes para tener en cuenta es la LOGSE, que es la ley orgánica de ordenación general del sistema educativo en España del 3 de octubre de 1990 y la LOE que se refiere a: la ley orgánica de educación en España de 3 de mayo de 2006.

Más adelante, en el año 2002, la red Eurydice estudió los currícula de los países europeos que ya contemplaban las competencias y estableció un listado de competencias “vitales” para la participación social; en el mismo sentido el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea aprobaron en diciembre de 2006 una recomendación a los estados miembros para desarrollar la oferta de las competencias clave en el contexto de las estrategias de aprendizaje permanente, indicando, definiendo y caracterizando en un anexo ocho competencias clave que formarían parte de un «marco de referencia europeo».

En España, la ley orgánica de educación LOE, de 2/2006 de 3 de mayo, las incorpora al currículum y las plantea como punto de llegada, como el fin último de la enseñanza obligatoria. La LOE las define como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Estas son algunas menciones relevantes a la inserción de las competencias básicas en la LOE:

- Artículo 6. Referido al currículo, se lo define como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley.

- Artículo 20. Relativo a la evaluación en la educación primaria, se determina que el alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y adecuadas al grado de madurez.
- Artículo 21. Al mencionar la evaluación de diagnóstico, señala que al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos, con carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.
- Artículo. 28. En relación con la evaluación y promoción en la ESO, establece que las decisiones sobre la obtención del título al final de esa etapa serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y a los objetivos de la etapa.
- Artículo 31. Se insiste en la superación de las competencias básicas y de los mencionados objetivos, será necesaria para la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria.

Finalmente con la posterior aparición del Real Decreto 1513/2006 (BOE 8-12-2007) “de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria” y el Real Decreto 1613/2006 (BOE 5-1-2007) “de Enseñanzas Mínimas para la ESO” se establece el marco legal hacia el modelo de desarrollo de estas competencias básicas. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

6.2.2 A Nivel Nacional. Antes de entrar a mirar los referentes legales nacionales, se debe tener en cuenta un referente internacional que tuvo gran influencia en nuestro contexto, se trata del “documento de Declaración Mundial sobre Educación para todos” aprobado por la conferencia Mundial sobre Educación para todos: Jomtien, Tailandia, marzo de 1990; en este documento se presenta un acuerdo sobre las características que debe tener la educación básica, y un compromiso para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos sean realmente solventadas en todos los países del mundo, siendo esta una guía para los gobiernos y las agencias internacionales a la hora de poner en práctica políticas y perfeccionar los servicios de la educación básica.

En el documento, el término competencia aparece como una invitación al hacer, esencialmente se refiere a las obligaciones y responsabilidades; también apunta a que la comunidad educativa desarrolle estrategias para el mejoramiento y la universalización de la educación básica. De la misma manera, se plantea una serie de competencias que deben poseer adultos y jóvenes para su desempeño en el mundo actual. Entre las principales se encuentran, la adquisición de conocimientos y capacidades para resolver problemas, teniendo presente las exigencias del mundo actual.

Los planteamientos allí presentados, sirvieron de inspiración para la construcción del plan Decenal de Educación 1996 -2005, el cual buscó incluir todos los niveles educativos y la articulación entre estos, para mejorar el sistema educativo en general; en este proyecto se concibe la educación como un proceso en que el educando se apropia de una serie de saberes, competencias, actitudes y destrezas que se servirán para comprender su realidad. Enfatiza además en la capacidad productiva del sujeto, la cual debe darse como resultado del proceso educativo.

Otro referente legal importante tiene que ver con El Plan Sectorial de Educación, 2002 - 2006. En este documento se habla de las competencias y su relación con los procesos de evaluación; dicho elemento se inserta a la política del mejoramiento de la calidad de la educación en reacción a los bajos resultados obtenidos en las pruebas internacionales.

Por primera vez se mencionan las pruebas Saber; según este plan la política de calidad consiste en enseñar a los estudiantes lo que “necesitan saber”, aparece el término “estándar” como estrategia política del gobierno para alcanzar la propuesta de Revolución Educativa en todos los niveles educativos, cuya finalidad es mejorar los resultados académicos en las instituciones del país, a través de la estandarización de procesos y la unificación de criterios en los establecimientos educativos.

En el plan sectorial 2006 – 2010, se plantea abiertamente el interés por fomentar una educación pertinente acorde a las demandas del sector productivo y la economía globalizada, la educación desde esta perspectiva se entiende como la herramienta que permita hacer un país más competitivo y al mismo tiempo propulsor de una mejor calidad de vida. En este contexto, los estudiantes deben alcanzar un desempeño exitoso y productivo; puesto que la educación debe ser el motor de competitividad. Atendiendo a esto las competencias laborales resultarían fundamentales, debido a que el sector productivo de la sociedad tiene varias exigencias para el sujeto que aprende.

De igual manera, en el documento CONPES 3527 del año 2008 se fomenta una política de competitividad y productividad diseñada por los sectores productivo y gubernamental, dirigido a diferentes instituciones del gobierno y a organizaciones privadas. De los quince proyectos que contenía este documento, solo uno fue direccionado hacia el campo educativo, denominado “educación y competencias laborales” su propuesta estuvo basada en la formación para el sector productivo del país. En este documento, se plantean metas entre las que cabe resaltar que el 100% de las instituciones educativas del estado deberán adoptar entre sus planes educativos la formación por competencias; esto con el fin de responder a los retos que impone la globalización y estar al mismo nivel de otros países de Latinoamérica.

Por último, está el plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 denominado: calidad, acceso y equidad, a través del cual se manifiesta que la competencia en sí misma no es observable, por lo que se considera necesario utilizarse unos desempeños como indicadores de las capacidades que deben tener cada competencia; lo observable

son las capacidades a través de desempeños, la relación de competencias, capacidades y desempeños hacen parte de esta política educativa.

Otros documentos oficiales emanados del Ministerio de Educación, diseñan las directrices que se deben tener en cuenta por parte de las instituciones del estado. Según el ministerio de Educación Nacional en la serie de lineamientos curriculares de lenguaje afirma lo siguiente: Ministerio de Educación Nacional, (1998) “La noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo” (p.17). Esta noción está referida básicamente a potencialidades o capacidades que debe desarrollar el individuo que solo puede ser visualizada a través de desempeños o acciones ya sea en el campo social, cognitivo, cultural o estético.

En el mismo documento, se plantea la educación por competencias como una reacción al modelo curricular basado en la tecnología educativa, cuyo énfasis estaba enmarcado en la organización del conocimiento como base del desarrollo del currículo, en que la rigidez de los formatos de planeación, la no participación de los docentes en la definición de los mismos, fueron algunos de los puntos que permitieron cuestionar ese modelo; por ende, bajo este modelo se pretende un control detallado del “que hacer escolar” y de asignación de funciones claras de cada uno de los miembros del sistema educativo; es decir, con este planteamiento los docentes saben “qué deben hacer”, el tiempo, los recursos y cómo deben evaluar; no obstante tal ejercicio se realiza de manera externa a la escuela, dejando aún lado la realidad educativa. Ante esta situación el Ministerio de Educación Nacional considera que un modelo de planificación curricular no es garantía de calidad en los aprendizajes de los estudiantes; de manera que dirige los procesos educativos al fortalecimiento de la dinámica educativa en el aula, ganando fuerza los “modelos que toman como base los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.15).

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, un currículo orientado hacia los procesos no puede tomarse solo como una organización de conocimiento, ni de contenidos temáticos, sino cómo las formas, criterios y enfoques evaluativos formativos y auténticos; ante esta situación se da un auge al desarrollo de competencias y habilidades como forma de adquirir el conocimiento.

De igual modo, en los estándares básicos de competencias del área de lenguaje, se plantea la importancia desarrollar competencias en los educandos textualmente se afirma: “los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros que todo, niño y niña debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado al pasar por el sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 9). También se define las competencias como:

La noción de competencia, históricamente referida al campo laboral, ha enriquecido su significado en el campo de la educación en donde es entendida como un saber- hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de habilidades y actitudes. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 12)

Es decir; la competencia desde el Ministerio de Educación Nacional evoluciona en el sentido de no concebir la educación como mero transmisor de contenidos o conocimientos Saber-qué, a la utilización de ese conocimiento Saber-hacer en función de las exigencias del contexto laboral; por lo tanto, uno de los retos del Ministerio de educación nacional es crear una estrategia de integración del capital humano que contribuya al mejoramiento regional y de sectores económicos que generen competitividad en los educandos; de igual modo, se busca entender la relación entre la educación y el mundo productivo, adquiriendo información clara sobre las necesidades de las empresas en cuanto a trabajadores, de este modo cerrar la brecha entre oferta y demanda laboral. En concordancia con lo anterior, se puede decir que las competencias desde el estado están focalizadas hacia la operatividad que le permita al individuo, hacer parte del engranaje de producción capitalista.

De otro lado, en el decreto 230 de 2002, (derogado por el decreto 1290 de 2009) se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos, integrando el trabajo por competencias, en el artículo 3, se sugiere incluir en PEI los logros, competencias y los conocimientos que los educandos debe alcanzar; del mismo modo en el artículo 4, se establece entre los principales objetivos de la evaluación, valorar la obtención de logros y competencias por parte de los educandos (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Siguiendo este orden, en el documento lineamientos para las aplicaciones muestral y Censal (2015) para presentar las pruebas saber 3°, 5° y 9°, se evidencia el discurso de las competencias encaminadas a mejorar la calidad educativa. Las pruebas valoran las competencias que los estudiantes han desarrollado en los grados mencionados con anterioridad; el MEN busca establecer referentes comunes para ver qué tanto se están cumpliendo las expectativas de calidad en términos de lo que los estudiantes saben y lo que saben hacer. Por el lado de las pruebas saber 11, se concibe con objetivo de la educación el desarrollo de determinadas competencias; entre las que se encuentran las “genéricas” y las “no genéricas”, las primeras según el ICFES son indispensables para el desempeño de todo ciudadano a nivel social, laboral y cívico, independiente de su oficio y profesión, las segundas, son propias de disciplinas particulares, que resultan indispensables para profesiones u oficios específicos.

Otro documento oficial, que justifica el trabajo por competencias tiene que ver con los Deberes Básicos de Aprendizaje en 2015, bajo la dirección de la Ministra de educación Gina Parodi, y en cuyo interior plantea los saberes básicos que debe tener los estudiantes, el documento es basado en los lineamientos curriculares y los estándares de competencias, los deberes básicos vienen para todos los grados, de preescolar a grado once de las áreas fundamentales.

6.2.3 A Nivel Local. A nivel local se tendrá como marco de referencia legal de competencias el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo Jiménez de Quesada, en cuyo interior plantea que en asocio con el SENA, se deben promover en

los educandos: el desarrollo de competencias de conocimiento, tales como el saber-saber, el saber – hacer y el saber – ser; de igual manera, se pretende a través de los fines institucionales, fomentar en los estudiantes el acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica; en el mismo sentido, promover la formación en la práctica del trabajo, a través de conocimientos técnicos y habilidades.

En la misión y visión institucional, la institución se proyecta principalmente como formadora de técnicos en el manejo de programación de software, con lo cual los estudiantes pueden integrarse al mundo del trabajo y por ende mejorar sus condiciones de vida. Por el lado de los objetivos institucionales, el colegio se adhiere a las políticas educativas del estado centrando la construcción del plan de estudios acorde a los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, se tiene como objetivo institucional desarrollar en los estudiantes competencias interpretativas, argumentativas, actitudinales, procedimentales, valorativas y socializadoras que mejoren su desempeño académico. Por su parte, en los objetivos del PEI, se estipula presentar a la comunidad del municipio una propuesta de trabajo académico acorde a las exigencias actuales de la educación, teniendo como parámetros los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

En los aspectos pedagógicos se hace alusión al mejoramiento de los resultados de las pruebas de estado y competencias ciudadanas, velando por el mejoramiento de las prácticas pedagógicas para lograr alcanzar los objetivos propuestos. En lo referido al currículo, se identifican los contenidos en el plan de estudio, a través del cual son incorporados los estándares y los lineamientos curriculares mediante un trabajo colectivo para el desarrollo efectivo de las competencias.

Por último, en el perfil docente de la institución en uno de sus ítems, propone la importancia de tener docentes con una actitud dinámica y abierta al cambio, y que sean ejemplo en la búsqueda y exploración del conocimiento; de tal manera que hagan del educando una persona digna y competente, útil a la sociedad que enfrentará en un futuro;

de igual forma, el docente debe tener en cuenta en su evaluación integral, la capacidad de aplicar sus competencias, de acuerdo a los niveles de escolarización.

6.3 MARCO CONTEXTUAL

La Institución Educativa Técnica Jiménez de Quesada se encuentra ubicada en el barrio la Balastrea en el municipio de Armero Guayabal, un hermoso pueblo de gente pujante y alegre, que lleva consigo los vestigios de una tragedia que en luto a los colombianos y al mundo. Además de la tragedia del volcán Nevado del Ruiz, el municipio de Armero – Guayabal ha tenido que vivir con otro desastre, la violencia del conflicto colombiano, la crueldad de los grupos paramilitares que dejaron muertos al igual que el trágico fin de Armero.

Desde este panorama se construyen las dinámicas educativas en la escuela y se gestan procesos que busquen subsanar las problemáticas que convergen a la sociedad, sin embargo, el desempleo y la falta de oportunidades traen consigo un estancamiento, siendo la educación la única forma de cumplir las metas y resarcir los daños causados por la naturaleza y el mismo hombre.

En este contexto social emerge la Institución Educativa Jiménez de Quesada; la cual es de carácter oficial, cuenta con 5 sedes: Sección Primaria: Diana Turbay Quintero funcionando con jornada Mañana y la Sección Secundaria en la mañana, Sección Nocturna, sede Inmaculada Concepción en el corregimiento de Méndez; sede San Jorge, Vereda San Jorge; sede Maracaibo, Vereda Maracaibo. También cuenta con una planta docente conformada por 40 maestros, y estudiantes en edades comprendidas entre los 5 y 45 años. La gran mayoría de ellos pertenecen a los estratos uno (1) y dos (2); existe un alto porcentaje de ellos que viven en la pobreza absoluta, por lo cual su permanencia en el sistema educativo resulta todo un reto.

Por otro lado el colegio se ha caracterizado por ser líder en el tema ambiental, obteniendo buenos resultados con proyectos de este tipo, en convocatorias hechas por

entidades como Enertolima. De igual forma se ha hecho sentir en aspectos que afectan la estabilidad de la región; como es: la minería, el relleno sanitario entre otros.

Desde el componente pedagógico, su misión es la de formar jóvenes desde su diversidad con un adecuado estilo de vida saludable que le permita potenciar habilidades para enfrentarse a los retos que impone la sociedad, su visión se encuentra orientada hacia la formación de técnicos en el diseño y la integración de la multimedia, lo que conlleva a orientarlos hacia un horizonte de trabajo definido, que les permita asumir el futuro con idoneidad. Su modelo pedagógico sienta sus bases en el “Aprendizaje Significativo”, donde los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

De otro lado, en el proyecto educativo institucional se plantea que en la articulación con el SENA se desarrollen competencias de conocimiento tales como: el “saber-saber”, “saber hacer” y “saber ser” para incorporar de manera interdisciplinaria su plan de estudios con una de las Tecnologías que ofrece, específicamente en la programación de software, para tal efecto la comunidad ha dado sus primeros pasos durante el presente año, con la capacitación a los docentes en dos ocasiones y la socialización de las unidades de aprendizaje con los estudiantes de los grados décimo y undécimo; a esto se suma las tres aulas tecnológicas que la Secretaria de educación y el Gobierno departamental han suministrado. En esta simbiosis educativa se busca complementar varios aspectos que son preocupación de directivas, docentes y comunidad educativa en general, y es el de elevar el nivel de conocimiento de los estudiantes, la calidad educativa, la inserción a los estándares, la aplicabilidad de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional y la Competitividad, entendida esta última, como el saber hacer en contexto.

La malla curricular de la institución se encuentra organizada teniendo en cuenta las directrices del Ministerio de Educación Nacional, tomando como referente los lineamientos curriculares y los estándares de competencias; sin embargo, falta integrar

la nueva normatividad que tiene que ver con deberes básicos de aprendizaje, matrices de referencia, mallas de aprendizaje entre otros.

7. MARCO TEÓRICO

7.1 CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO

El concepto de currículo resulta fundamental para la construcción teórica del trabajo investigativo; puesto que, la formación por competencias tiene incidencia directa en él, en sus formas organizativas, ubicándose en uno de los enfoques curriculares; por tal razón, se hace un recorrido general a algunos de los aportes teóricos al respecto y a sus principales tendencias.

El Ministerio de educación Nacional a través de la Ley 115 del año 1994, define el currículo como: “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local” (p.82). Del mismo modo el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 1998) en la serie de lineamientos curriculares de lenguaje define el currículo como: “un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas” (p.14). Los elementos mencionados anteriormente ubican el currículo como eje central de los procesos educativos y como derrotero a seguir para construir un ideal de educación.

Por otro lado, autores como Stenhouse, (1987) formulan la definición de currículo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- El currículo como conjunto de experiencias construidas por la escuela para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje proyectados por la misma.
- Como una serie de objetivos de aprendizaje organizados que se pretenden lograr.
- El currículo se concibe como un análisis de la práctica docente para resolver problemas concretos en situaciones diversas.

Siguiendo la misma corriente, pero haciendo nuevos aportes Acevedo (2014) trata de explicar los siguientes conceptos que considera esenciales para comprender la función del currículo en la educación y en la sociedad:

- El currículo como estructura organizada de conocimientos.
- El currículo como sistema tecnológico de producción.
- El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje.
- El currículo como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica. (p. 1)

La primera clasificación hace alusión a la importancia que se le otorga al conocimiento en la educación de los estudiantes; igualmente al papel que cumple la escuela como institución que transmite valores y la cultura de cada sociedad; desde este planteamiento, el currículo es un plan organizado de lo que debe enseñarse en las escuelas. La segunda clasificación se refiere a la visión que se tiene de la escuela como sistema de producción que tiene como bandera la eficiencia y la calidad de los resultados, medibles, logrando de esta manera evaluar la efectividad del currículo. Esta perspectiva permite utilizar el currículo como un instrumento para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La tercera clasificación se orienta hacia las experiencias del alumno y las toma como referente para la planeación curricular, surge en contraposición a los enfoques que hacen énfasis en lo académico; desde esta clasificación el currículo debe preocuparse por el desarrollo de experiencias de aprendizaje que tengan en cuenta la dimensión física, cognitiva, emocional y social del estudiante, trata de responder la pregunta sobre cómo enseñar y cómo aprende el alumno de acuerdo a su desarrollo Sico- social. La última clasificación busca generar una relación recíproca entre las metas curriculares, el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios; además, tiene en cuenta el rol de

los maestros como planificadores y evaluadores del proceso educativo, lo que los convierte en investigadores del currículo y de sus propios procesos de enseñanza.

De los anteriores planteamientos se puede dilucidar la formación de los enfoques o tendencias que permiten las reconocer las diferentes formas de concebir el currículo. Para tener claridad al respecto Cazares, (2012) determina los siguientes enfoques curriculares:

7.1.1 El Enfoque Técnico. Este se encuentra enmarcado hacia la consecución de un producto, estableciendo previamente intenciones para alcanzar los objetivos propuestos, se preocupa por los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este diseño de currículo es entendido como un plan de instrucción donde se especifican los objetivos, las estrategias didácticas que debe seguir el docente para llegar a las metas educativas. Esto significa, que desde este enfoque se toma el currículo como conocimiento por transmitir, cuyo desarrollo lo convierte en un proceso de aplicación o puesta en práctica, quedando las decisiones curriculares en manos de expertos o de la educación. Finalmente, se puede decir que con este modelo curricular se establece una relación jerárquica entre la teoría y la práctica, siendo la teoría la que orienta el actuar de las prácticas pedagógicas.

7.1.2 El Enfoque Práctico. Este enfoque a diferencia del técnico considera la construcción del currículo sobre una base cualitativa, en el cual la explicación y el diálogo emergen en cada situación de aprendizaje; su interés está centrado en el proceso de enseñanza – aprendizaje y no en el producto. Un currículo enmarcado en el ámbito práctico, pertenece al campo de la interacción humana y se relaciona con la interacción entre profesor y alumno, los participantes en este proceso son considerados como sujetos y no como objetos. El currículo en este sentido se compromete a construir significados en el aula y las experiencias de aprendizaje del alumno, se convierte en el núcleo de la planeación curricular teniendo en cuenta lo que realmente sucede en las aulas.

7.1.3 El Enfoque Crítico. Desde la concepción curricular práctica, las teorías que la definen son incompatibles con los intereses del currículo técnico; sin embargo, son compatibles con el currículo práctico; ya que en cierta medida se deriva de este, en el sentido de tener en cuenta que tanto profesores como alumnos aprenden de la práctica. Este tipo de currículo va dirigido a la construcción de conocimiento a través de la interacción de los participantes activos por medio de la praxis, con una finalidad de transformación, donde la acción, reflexión, teoría y la práctica constituyen una relación dialéctica; además, busca enfrentar a estudiantes y docentes a una realidad objetiva en la que viven y se desarrollan; la sección de contenidos es la propia realidad social de la escuela.

7.2 CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

Desde el Ministerio de Educación Nacional, (1998) en la serie de lineamientos curriculares, se conciben a las competencias como el eje del desarrollo curricular; desde esta perspectiva la noción de competencias se construye como una categoría pensada para la constitución y formación de sujetos en sus diferentes dimensiones de su desarrollo, tales dimensiones hacen alusión a las potencialidades o capacidades, textualmente plantea: “estas competencias o el desarrollo de las mismas solo se evidencian a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico” (p. 17)

De lo anterior se infiere que una de las características de la concepción de competencias, es que debe existir una situación de desempeño y actuación; del mismo modo, las competencias al no ser observables directamente requieren para poderlas inferir, la utilización de indicadores comunicativos, sin embargo el indicador por si solo carece de significado, puesto que debe estar sujeto a un proceso que permita producir la competencia en el individuo.

De tal manera que el currículo alrededor de competencias requiere para su aplicación, seleccionar los procesos que permitirán el desarrollo de las mismas; de ahí que, el hecho

de privilegiar competencias y procesos como orientadores del currículo no significa que se deba dejar a un lado los contenidos, lo que se pretende desde este modelo es redimensionar el papel de los contenidos conceptuales o teóricos transformándolos en nodos o núcleos, dentro de las prácticas curriculares para que trabajen en conjunto en el desarrollo de competencias.

En ese sentido, Vargas, (2008) plantea que el currículo por competencias es una herramienta esencial en el campo educativo que contiene los siguientes elementos:

- Adoptar una estructura modular
- Desarrollar un aspecto integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, actividades y evaluación.
- Estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes.
- Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales, según las demandas provenientes de las mismas competencias.
- Focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando al estudiante las oportunidades para alcanzarlo (p. 26)

De la anterior cita se infiere que el currículo por competencias promueve una enseñanza integral, que privilegia la manera en que se aprende, a través de un aprendizaje permanente, la utilización de métodos flexibles y el trabajo en equipo.

Siguiendo la misma línea, Mertens, (1996) plantea que un currículo por competencias debe conceder mayor importancia a la forma de aprender de los educandos, más que a la asimilación de conocimientos; de igual manera se caracteriza por ser flexible en

comparación a otros métodos; por consiguiente logra una mayor pertinencia que currículos basados en disciplinas o especialidades académicas.

Desde otro enfoque, el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional CINTERFOR/OIT, (2004) establece que el currículo por competencias debe definir el perfil profesional, establecer las metas en términos de competencias profesionales, del que hacen parte el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas, que posee el individuo, y que le permite resolver problemas referentes al campo profesional, teniendo en cuenta criterios provenientes del ámbito laboral.

De manera general, debe ser un enfoque integrador de todas sus dimensiones como: contenidos, capacidades, teoría, práctica y evaluación. Adoptando para su desarrollo un enfoque de enseñanza - aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta los planteamientos de la OIT, se puede decir que la diferencia entre el currículo por competencias y currículo el tradicional es que el primero otorga mayor importancia a los contenidos, relacionados a un conocimiento que la sociedad considera pertinente para la formación profesional; es decir abogando por una pedagogía para la resolución de problemas. Mientras que el currículo tradicional no logra trascender las fronteras de la escuela.

Para Moreno, (2010) las competencias no han sido ajenas a la escuela; es decir no es algo que se inventó actualmente, el problema radica en que algunas disciplinas desarrollaban competencias que se centraban en el saber “conocimiento conceptual” carente de movilidad y dinamismo, con los posteriores cambios epistemológicos producto de la nueva sociedad del conocimiento, fue necesario recontextualizar el concepto de competencias que se venía abordando y enfocarlas hacía el hacer. Púes el mundo actual requiere transformaciones de todo tipo, siendo la educación el instrumento para tal fin.

Estos cambios trajeron consigo implicaciones directas en el currículo; el cual debe partir según el autor, de un principio de que la educación y específicamente el docente en su práctica de aula de enfrentarse a situaciones similares y a la vez diferentes, para que, paulatinamente se aprenda a movilizar los conocimientos, los métodos, las técnicas y herramientas de forma adecuada. En concordancia con lo anterior, se evidencia que el docente debe apropiarse de una pedagogía de las competencias teniendo en cuenta sus principios, y adecuarlas en función de su disciplina, su grupo de estudiantes, su contexto, de manera pertinente, acorde a los intereses de aprendizaje que se buscan desarrollar, teniendo presente que esta pedagogía requiere de una inversión importante de imaginación didáctica.

7.3 APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Según Pérez, (2007) como requisito para que se dé el aprendizaje por competencias se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- El propósito central del aprendizaje no es transmitir conocimiento, sino provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo no es aprehender conocimientos disciplinares, sino reconstruir modelos mentales y esquemas de pensamiento de los alumnos.
- Para el desarrollo de competencias el docente debe enfocarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- Como estrategia didáctica se debe tener en cuenta crear ambientes de aprendizaje donde se utilice el trabajo cooperativo.
- El aprendizaje debe estimular la meta cognición del educando con el fin de hacerlo gobernante de su propio aprendizaje.

- Debe prender en situaciones de incertidumbre y cambio, como prioridad para que se dé el desarrollo de competencias básicas.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores, se puede decir que el trabajo por competencias busca un aprendizaje para la comprensión, a través de procesos que faciliten el desarrollo de las mismas.

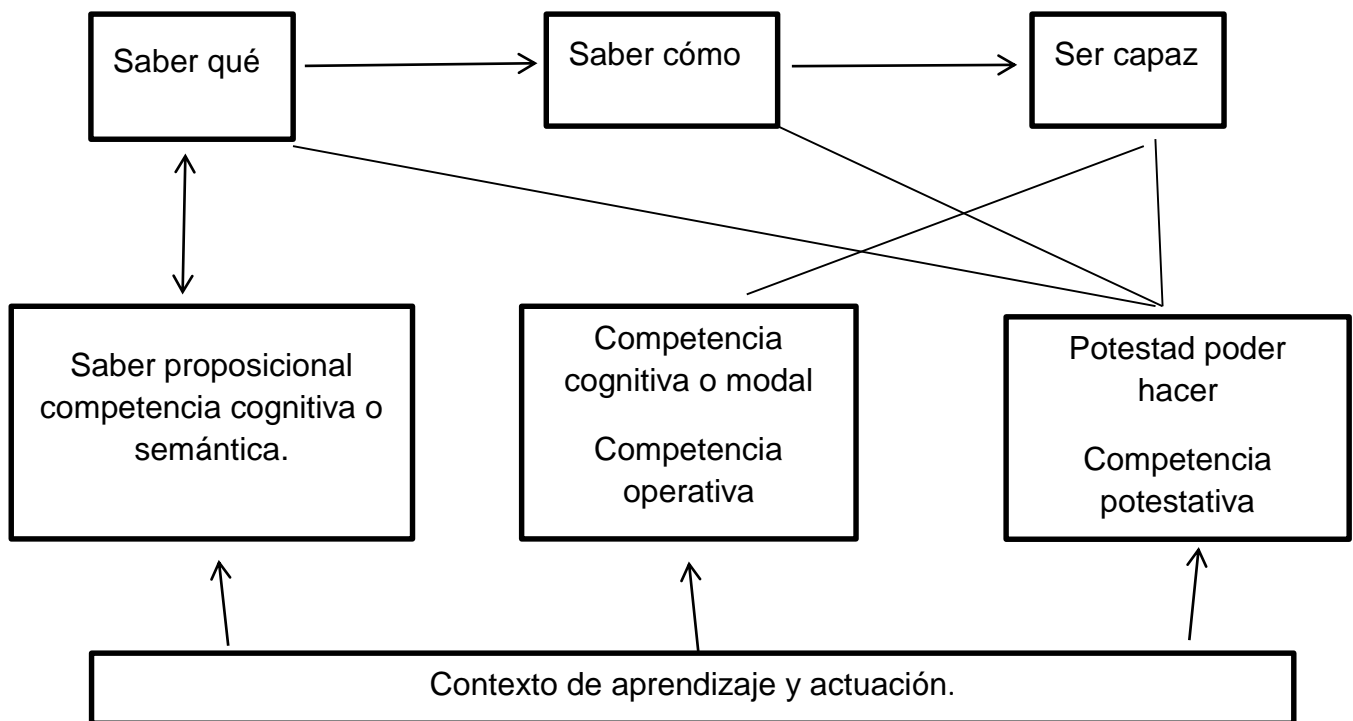
Otros teóricos como Villa, (2013) piensan que el aprendizaje por competencias deja entrever incoherencias en cuanto a la forma de producir conocimiento; al respecto plantea lo siguiente:

En el proceso educativo, es común la existencia de una brecha muy grande entre “conocer”, “saber qué” y “saber cómo”. Esta brecha radica en que, por una parte, el “saber qué” se reduce a saber muchas cosas de un objeto o de muchos objetos sin conocerlos, y el saber cómo se asocia a una operación, un procedimiento, una técnica que implica repetición, ejercitación y no necesariamente comprensión o conocimiento, mientras que, por la otra, el “conocer” se reduce muchas veces a la transmisión de un “saber proposicional” que no implica la participación directa del aprendiz (p. 53).

En este punto, se puede plantear que en nuestro sistema educativo es recurrente esta problemática; en razón a que se piensa que por transmitir una serie de conocimientos teóricos, los educandos están aprendiendo; sin embargo, tales conceptos no son interiorizados, por no relacionarse con su realidad, resultando estériles para ellos; por otro lado, el hecho de hacer algo a través de un procedimiento no significa que se esté generando conocimiento; en este sentido, además del saber qué y el saber hacer, debe existir un punto intermedio denominado por el autor en mención cómo la competencia potestativa; la cual hace referencia a la capacidad que tienen el individuo de poder hacer algo.

Para que se den estas realizaciones juegan un papel fundamental los contextos de aprendizaje y la actuación del individuo en el lugar en que se produce el hecho educativo; de manera que lo importante aquí es que a partir de los ambientes o escenarios condicionados por la escuela para el aprendizaje, el educando pueda hacer algo con el conocimiento, por ejemplo: poder escribir, poder leer, poder argumentar, poder hablar entre otras; y no se quede en un saber proposicional o saber teórico, o procedimientos mecánicos que no conduzcan a adquirir competencias que transformen su entorno social. Para explicar este aspecto se tendrá en cuenta la siguiente gráfica:

Figura 1. Aprendizaje por competencias



Fuente: Villa, (2013)

En la figura anterior se condensa el planteamiento de Villa, acerca de las competencias, y los requisitos que según él, deben cumplir para que sean útiles en el ámbito educativo.

7.4 CONCEPTOS SOBRE COMPETENCIAS

El universo semántico que nutre el discurso de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad. Sacristán, (2008.)

Según el RAE, el término competencia significa: contienda, lucha, rivalidad; un segundo significado, lo relaciona con: capacidades humanas, otra acepción del RAE, la definen como: tener pericia, aptitud para hacer algo; es decir, poseer competencias para algo convierte los sujetos en competentes; del mismo modo el concepto tiene sinónimos con los que comparte significados como: actitud, capacidad, talento, cualidad, habilidad, entre otros. Si se tienen en cuenta dichas acepciones sobre el término, se puede decir que las competencias se identifican con un conocimiento práctico para hacer cosas; sin embargo, las competencias se le ha otorgado significados que distan del lenguaje común, y del lenguaje especializado; donde se define como: (habilidad y destreza).

Para comprender el concepto de competencias, se deben distinguir dos tipos de referentes teóricos de donde provienen la construcción del concepto de las mismas. El primero, ubicado en las ciencias sociales y el segundo en las Ciencias Económicas; si bien, dicha noción ha pasado de un campo a otro, lo ha hecho a través de una re-contextualización, o deshistorización de los significados diacrónicamente constituidos. De ahí, que resulte importante establecer las diferencias entre dos corrientes, la una ligada al conocimiento propio de la condición humana y la otra relacionada con los mercados independientes; uno del saber de las competencias, y el otro de quienes las conocen y desean adquirirlas de acuerdo a unos intereses. Sin embargo, se hará énfasis en la primera, por considerarla la fuente básica donde surgió en concepto, los supuestos teóricos del constructo conceptual de las competencias emergidas de las Ciencias Sociales se ubican desde los planteamientos de la obra de Descartes y sus antecesores, de igual manera, autores como: Humboldt quien intenta construir una teoría lingüística general.

Según lo descrito, quien marcó la diferencia, sobre la noción de competencias, fue el campo de la lingüística, de donde se fundaron las bases del análisis estructuralista; el cual traería como consecuencia la convergencia de otras disciplinas pertenecientes a las Ciencias Naturales y Sociales al estudio de aspectos lingüísticos de la comunicación. De manera que, a partir del análisis estructuralista se formó un debate en torno al concepto de competencias, desde la perspectiva de varias disciplinas como: la Lingüística, la Psicología, la Sociología, y la Sociolingüística; sin embargo fue la lingüística quien dio un mayor debate, y fue precisamente con los planteamientos de Chomsky, (1970), quien desde su postura epistemológica, definió las competencias como el conocimiento que posee un hablante- oyente ideal de su lengua, en una comunidad homogénea o ideal, esta concepción hace énfasis al uso creativo de la lengua, por el cual se adquiere una capacidad de manera tácita y se activa con el uso lingüístico.

La concepción de Chomsky, (1970) provocó un cambio importante en la concepción de lenguaje y de conocimiento; pues debido a ello, se formularon una serie de teorías en torno al lenguaje que conciben la lengua no solamente como parte del lenguaje, sino como “un saber”, una competencia. Ante esta formulación Chomsky, (1970) agrega la categoría de “competencia y actuación” siendo cada una complementarias entre sí; puesto que, a través de la actuación se materializa la competencia.

Por otro lado, en el campo de la sociolingüística, Hymes, (1977) reacciona frente al concepto establecido por Chomsky, proponiendo la categoría de competencia comunicativa, logrando trascender de esta manera la teoría Chomskiana, que se limita a las reglas de usos gramaticales de la lengua en contextos homogéneos; por el contrario, propone la competencia comunicativa como aquel saber en el uso de la lengua, que permite a un hablante comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos.

Textualmente Hymes, (1977) anota:

En una matriz social en el cual se adquiere un sistema gramatical, el niño adquiere también el sistema de uso relacionado con personas, lugares, propósitos, otros modos de comunicación, etc., todos ellos componentes de los eventos comunicativos, junto con actitudes y creencias relacionadas con ellos. Allí también desarrollan patrones de uso secuencial del lenguaje en la conversación y en las rutinas estandarizadas. En tal adquisición reside la competencia lingüística del niño (o, más ampliamente su competencia comunicativa), su habilidad para participar en su sociedad y no solamente hablar. (p. 75)

De lo anterior se pueden establecer diferencias entre las dos posturas, siendo la de Chomsky relacionada con un conocimiento de las reglas gramaticales, comunes en los seres humanos que se desarrolla a través del ejercicio adecuado de la lengua; mientras que para Hymes, (1977) es el buen uso que hace el niño de la lengua para comunicarse, dependiendo el contexto en que interactúa. Se puede decir que la propuesta de Hymes, (1977) tiene un mayor alcance, debido a la relación que establece con las características reales de las sociedades.

Ahora bien, desde el campo de la psicología también se hacen aportes al concepto de competencias, tomando como referente los planteamientos de Piaget citado en Palmarini, (1983) considera que la cognición es un asunto universal; por ende, se entiende esta como un proceso constructivo del conocimiento. La inteligencia humana es la responsable de todos los aprendizajes, siendo desarrollados a través de un proceso complejo, o “estadios de desarrollo” que dependen exclusivamente de la mente y que es innato al ser humano; por lo tanto no depende o está alejado del contexto, entran en juego otros factores como: “el núcleo innato básico (NIB) para todos los dominios cognitivos, esto es, un conjunto reducido de información genética, lo que tenemos todos al nacer como miembros de la especie”. (p.35)

En el campo de la antropología, la noción de competencia se denominó: competencia cultural, su principal exponente fue Levi Strauss. El cual considera que la competencia se compone de sistemas simbólicos colectivos que son productos acumulativos del espíritu, los fenómenos culturales son consecuencia de los procesos mentales subconscientes, al respecto Strauss, (1961) plantea que:

Existen elementos universales que solo se pueden distinguir en el ámbito de las estructuras mentales, y en ningún caso a partir de las actuaciones manifiestas: “las claves de una cultura no están en las representaciones subjetivas, que sus miembros pueden hacerse de ellas sino en la estructura consiente que da la razón del conjunto. (p. 31)

De esta postura se puede inferir que, se habla de la teoría de los modelos mentales que tienen validez universal y no dependen de las relaciones entre formas, procesos, ni factores contextuales; sin embargo, a pesar de sus concepciones se derivan de diversas epistemologías, se encuentran puntos de convergencia que las acercan cada vez más; el primer elemento tiene que ver con la capacidad intrínseca que tienen los sujetos para ser competentes; es decir, todos poseemos la competencia internamente pero se necesitan ciertos factores para desarrollarla; segundo porque poseen una estructura cognitiva común, creatividad para adquisición del lenguaje, y tercero todos se adaptan a nuevas situaciones de aprendizaje.

Por otro lado Bernstein, (1989) en su teoría de código, plantea que para la regulación cultural específica de las competencias compartidas, se debe tener en cuenta el contexto; puesto que el problema no es la competencia sino la forma en que se realizan los significados en los contextos que estos evocan; es decir, los significados legítimos e ilegítimos dependen de la actuación en contextos apropiados e inapropiados

Ante la complejidad y multiplicidad de aspectos que hacen parte y otorgan significado al concepto de competencia, se han elaborado diversas clasificaciones y tipologías que categorizan las competencias para puntualizar diferencias y una posible complementariedad entre sí: las principales tenemos la competencia genérica o

transversal, competencia específica, competencia profesional, competencia laboral y una de las competencias más importantes, la competencia académica. La competencia genérica o transversal hace referencia a las competencias básicas que debe saber todo ciudadano para defenderse en la cotidianidad, y son tomadas como referente a evaluar en las pruebas saber. Las competencias específicas son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en actividades propias de su profesión y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado, la competencia profesional por su parte definida desde la OIT, (1993) como la capacidad que tiene una persona para llevar una tarea de manera eficaz, hacer un trabajo determinado o desempeñar un cargo; de la misma manera Kane, (1992) plantea que la competencia profesional es el uso del conocimiento y habilidades relativos a una profesión que interactúan en contextos donde prima la práctica profesional.

Otro significado que se le otorga al trabajo por competencias, tiene que ver con su carácter de funcionalidad en el campo educativo, tendría que ver con las metas que deben cumplirse a cabalidad, refiriéndose a que lo aprendido se convierta en un desempeño que pueda utilizarse en toda acción humana; no solamente de carácter manual sino conductual, ejercer determinados comportamientos intelectuales, interpretar teorías que permitan resolver problemas de la vida cotidiana, pedir competencias en el campo educativo sería pedir efectividad de lo que se pretende en educación. Acomodar el discurso y dirigir el currículo hacia la consecución de logros o metas propuestas.

Sin embargo; Sacristán, (2008) considera que las competencias se incorporan al discurso y a la práctica con otros fines, son constructos teóricos que pretenden dar solución a la ineficacia que tienen algunos sistemas educativos para dar respuesta a las demandas de las necesidades del desarrollo económico. También; considera que detrás del lenguaje de las competencias existe una epistemología, una visión de conocimiento justificado en una teoría, habrá una visión de sociedad, una política del conocimiento traducida en instituciones educativas y una utilización de esos discursos para la práctica. El discurso de competencias se ha cargado de significado; de ahí que resulte difícil interpretarlo, dependiendo del contexto en el que se utilice, un concepto

aparentemente nuevo que no se puede desligar de sus tradiciones, muy discutidas actualmente. Los diversos lenguajes acerca de la educación evidencian las múltiples formas de entenderla, de valorarla y ponerla al servicio de intereses, no siempre consecuentes con los fines de la educación, en sociedades aparentemente democráticas donde la visión que triunfa es la que impone el poder.

Por eso, una sociedad democrática debe comprender que la educación puede ser entendida desde diversos discursos, aunque hay que reconocerle desigual validez. Desde esta perspectiva hablar de competencia en educación significa tener una visión, una forma de entender los problemas, de ordenar lo que se hace en la praxis; también de deslegitimar otras prácticas pedagógicas y políticas educativas que quedan tapadas o excluidas es optar por una tradición, aunque se pretenda creer que es algo nuevo. Si bien, el concepto de competencia se ha venido insertando en el campo educativo, desde hace un tiempo, su aplicabilidad se ha efectuado en el campo laboral, para establecer el tipo de acciones que se deben realizar en algún tipo de trabajo; también, para tipificar las cualidades de quienes lo quieran y lo puedan realizar; así mismo, disponer unos criterios de idoneidad de lo realizado o exigido en una competencia cualquiera.

El problema es cuando la competencia se convierte en lenguaje dominante. Actualmente, el concepto de competencia se ha transformado alejándose de su concepto cotidiano; de acuerdo a interés de quienes los utilizan, enmarcándose en la toda una visión de educación. A raíz de lo anterior, resulta importante pensar si este nuevo lenguaje de las competencias, ¿ayuda al educando, a ser un mejor conocedor del mundo y comprometido en su transformación?, más sabio, prudente, solidario, responsable, respetuoso, entre otros, la respuesta quedara en el tintero esperando, que sean resueltas por futuras investigaciones. Lo que sí se puede afirmar, es que el lenguaje referido a las competencias se ha abierto camino en el complejo maremágnum de significados que rodean el fenómeno social educativo; no obstante, tales cualidades mencionadas anteriormente no hacen parte de los intereses de los mercados, ni tampoco de las evaluaciones que comparan los sistemas educativos. Bajo estas circunstancias, se

puede decir que no existe una única concepción de competencias, sino muchas relacionadas con varios campos; Sobre el tema Villa, (2013) considera que:

No existe una única concepción general de competencias, sino más bien opuestas y variadas concepciones relacionadas con una concepción de demandas (conocimientos, aptitudes, actitudes, posiciones, disposiciones, habilidades, destrezas etc.) Relevantes para el trabajo, para la educación y para la vida. Las definiciones recientes de competencia no se hallan muy distanciadas de los nuevos conceptos y de las nuevas experiencias de trabajo, vida y educación. Que hoy se expresan complementariamente bajo la forma de “educación para la vida”, “educación para el trabajo” y “educación para el hacer”. En este último caso, el discurso de las competencias se abre camino según las necesidades actuales de adaptación exigidas por la permanente reestructuración de los ámbitos laborales. (p.30).

Es decir, gracias a la evolución de las sociedades en el mundo, basadas en su expansión económica, la formación de los individuos se ha ido inclinando hacia el desarrollo de competencias relacionadas con el campo laboral; dando lugar, a un cambio epistemológico del conocimiento, es decir, pasamos de un conocimiento de carácter humanístico, a uno de carácter instrumental. Para comprender mejor este aspecto Barnett, (2001) considera que el nuevo orden de la modernidad plantea una concepción empobrecida del ser humano, dominada por una racionalización instrumental, en la cual las relaciones humanas giran en torno a lo material, nuestra sociedad moderna se encuentra enmarcada por unos intereses e ideologías que atañen a intereses pragmáticos por competir con éxito en el intercambio económico global, adquiriendo un control total del contexto general, específicamente en lo social, tecnológico y humano, produciendo la adhesión de distintos grupos sociales, a la tarea del estado. Según esto el mismo autor afirma:

Si existe una ideología emergente en la educación superior, está es la del operacionalismo. En consecuencia, términos tales como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren, en cambio, otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad. (p.20)

Si bien, la competencia ha sido definida de diferentes maneras, según el contexto que requiera la noción, para Bernstein, (1989) la noción de competencias ha sufrido a causa del cambio en las dinámicas sociales un proceso exportación o re contextualización. Es decir, que ha producido una pluralidad de significados, cuya utilidad depende de los intereses de quienes elaboran tal o cual definición; en ese sentido, se puede decir que la mayoría de definiciones de competencia, pero especialmente, las que se relacionan con las “competencias laborales”, se quedan cortas, son descripciones teóricas de una habilidad, los rasgos de un desempeño, las características de un oficio, una acción; de manera que, los significados de competencia en estos campos dependen de las descripciones e interpretaciones que se tengan.

Este tipo de definiciones a partir de descripciones, no permite conocer cómo se construye una competencia, ni cómo un desempeño se convierte en competencia y viceversa. Ahora bien, en el campo de la educación el proceso de re contextualización se ha venido gestando, a partir de las nociones de diferentes teorías, con cierta autonomía para legitimar el discurso que hace parte de su fundamentación; igualmente, en el proceso de re contextualización, juega un papel fundamental la funcionalidad que tenga el discurso, que en muchos casos, es la de legitimar contextos, contenidos y prácticas pedagógicas. De lo anterior Villa, (2013) plantea lo siguiente:

El concepto de competencias ha sufrido un proceso de re contextualización que le permite aterrizar en el campo de la educación y en otros campos, de ahí que la noción de competencias se haya extendido en campos tan disímiles como la economía, las políticas públicas, el estado, la industria, y la educación. Con el reenfoque semántico las competencias se definen en

términos meramente instrumentales como el despliegue de un “saber hacer”, y esto se debe básicamente al cambio de la naturaleza del saber a un saber performativo. El significado original se extrae de un contexto teórico que al desarrollarse tiende a generalizarse e incluirse en las prácticas discursivas, en el currículo, en los aprendizajes y en la evaluación que realizan los agentes educativos. (p. 32)

Queda claro, que en el proceso de re contextualización de la noción de competencias al campo de la educación, y a otros campos aleja este término de sus contextos originales, y al reubicarse en sus nuevos contextos ha reenfocado sus significados; el concepto de competencia se sustrae de un contexto teórico para adentrarse a las prácticas y discursos pedagógicos de los agentes educativos; de esta manera el lenguaje de las competencias ha logrado permear los currículos, las prácticas, el aprendizaje y la evaluación.

Actualmente se habla de educación “por” competencias o “en” competencias, sin embargo, ambas poseen connotaciones diferentes. La primera denota el medio para ejecutar una acción; la segunda por su parte, hace alusión al conjunto de competencias que debe desarrollar el individuo, posicionándolo en unas u otras, de modo que ambas se refieren a un tipo de conocimiento diferente; al respecto Bernstein, (1989) afirma que el saber se separa de las personas, de sus compromisos, de su ética, porque estos se convierten en impedimentos o limitaciones a la hora de adentrarse en el campo del trabajo.

Por tanto, y teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la educación va perdiendo su sentido humanista, transformándose en mero operativismo, limitando el pensamiento reflexivo y crítico; de forma que las relaciones sociales, se desarrollen basadas en una razón instrumental. De esta manera, se empieza a gestar la re contextualización del concepto de competencias, cambiando su finalidad educativa, por una que se adhiera a intereses de tipo económico; de ahí que, el término de competencias se relacione con competitividad, eficiencia, eficacia, y con una categoría que se va dejar sus cimientos en

nuestras políticas educativas, textualmente se hace alusión a la categoría de “capital humano”, para Saavedra, (2012) uno de los retos del Ministerio de Educación Nacional es crear una estrategia de integración del capital humano que contribuya al mejoramiento regional y de sectores económicos que generen competitividad en los educandos, de igual modo se busca entender la relación entre la educación y el mundo productivo, adquiriendo información clara sobre las necesidades de las empresas en cuanto a trabajadores, de este modo cerrar la brecha entre oferta y demanda laboral. Por ende, se puede decir que las competencias desde el estado están focalizadas hacia la operatividad que le permita al individuo hacer parte del engranaje de producción capitalista, dejando en segundo plano las humanidades por no considerarlas prioritarias a los intereses de producción de la sociedad.

Para Schultz, (1985) en la construcción de la noción de capital humano hace énfasis en la educación como una inversión, el acceso a la misma y a la salud estará determinado por los diferentes ingresos individuales que posean las personas; además, planteó la rama de la ciencia económica como la nueva economía de la educación. Piensa que el aumento de las capacidades de los individuos y los avances cognoscitivos serán las claves de la productividad económica y el bienestar en el mundo.

De lo anterior se puede decir, que el capital humano comprende a las personas por su capacidad de ser económicamente productivas; en ese sentido, la escuela cumple un papel fundamental como potenciador de dichas capacidades, adquiridas por la acumulación de conocimientos generales y específicos, siendo esta una opción individual que parte de un modelo de elección de servicios educativos que optimiza sus capacidades, adquiriendo un valor en el mercado del trabajo. La insuficiencia en la formación de capital humano, trae consigo según las políticas internacionales debilidad en las economías, falta de progreso, mala distribución de los ingresos y carencia en la democracia; en consecuencia, se debe fortalecer en forma permanente la calidad de los conocimientos de los trabajadores y su capacidad para introducir innovaciones para el aumento de la productividad.

Ahora bien, con el surgimiento de la economía del conocimiento o la sociedad del conocimiento, la teoría del capital humano ha tomado fuerza; debido al aporte que hace el individuo como recurso humano al mundo empresarial, aquí se ponen en juego las capacidades que debe desarrollar el individuo para solventar las demandas cada vez más exigentes y diversas de un mercado competitivo. Estas nuevas dinámicas han cambiado notablemente las bases sociales de la educación; pues desde la escuela se debe favorecer al desarrollo y habilidades que permitan al individuo insertarse satisfactoriamente al mercado laboral; de esta manera, la educación debe desarrollar nuevas maneras de preparar a los educandos para ser más productivos económicamente, para tener éxito en la sociedad actual, para Villa, (2013): “esto ha implicado una fuerte presión sobre la estructura y orientación de los modelos de formación profesional dominantes, sobre los conocimientos y competencias seleccionados, y sobre los métodos, estrategias y contextos de aprendizaje”. (p. 42)

Por esta razón, se puede pensar que la noción de competencias se ha convertido en un mercado intelectual para la legitimación de las prácticas pedagógicas en diversos campos. Es decir, la inserción de las competencias en el campo educativo, se da a través del discurso pedagógico, si se concibe la “educación como trasmisor de significados y relaciones extrínsecos a ella” en palabras de Bernstein, (1989).

En resumen, se puede pensar que el concepto de las competencias lo componen varios elementos unos de carácter cognitivo, otros de carácter simbólico, referido a los modelos mentales del inconsciente, contextual, cultural, otros propios del conocimiento “saber que” o idoneidad para usar adecuadamente un tipo de conocimiento; también un “saber cómo” o actuación para la materialización de la competencia; además que surge en un contexto teórico y se ha insertado en el campo educativo; sin embargo, ha sufrido una re contextualización o resignificación, producto de los cambios o evolución que han tenido las sociedades basando sus sistemas de producción en la industria y el comercio, generando necesidades para suplir las demandas del mercado, encontrando en la educación el instrumento para tal empresa, invirtiendo en el “capital humano” como base de los sistemas de producción capitalista.

Del mismo modo, para Barnett, (2008) se crea a partir de estas dinámicas sociales una relación dialéctica entre las competencias (académicas) que se imparten en la escuela y las competencias (operativas) provenientes de las empresas. Las primeras parten de situaciones imaginarias, mediadas por el discurso pedagógico y evaluadas en términos educativos, se podría decir que se hace alusión a competencias relacionadas en su mayoría con “el saber qué”. Respecto a las empresas, las competencias que se desarrollan a partir de escenarios laborales donde estas se asumen como una capacidad que solo puede darse en situaciones concretas; en los cuales subyacen reglas, procedimientos e instrumentos “saber cómo”, son la base fundamental para la obtención de un resultado.

Desde esta perspectiva la educación actual se ha visto presionada por las demandas de la sociedad que pide conocimientos que sean útiles al individuo y le permitan desempeñarse adecuadamente en diversos contextos; ante esta situación, se inserta en el sistema educativo el discurso de las competencias como fórmula para alivianar y solucionar estas problemáticas; además como una respuesta a los aprendizajes academicistas tradicionales.

7.5 DISCURSO OFICIAL VS DISCURSO COTIDIANO ENTORNO A LAS COMPETENCIAS

El discurso como producto social se ha utilizado como instrumento para algunos de los estudios culturales que se han realizado en la actualidad; debido a que él se encuentra impregnado en su interior de información que permite identificar las prácticas, representaciones y relaciones sociales; al mismo tiempo, sirve para comprender e interpretar los actores y grupos que participan en un contexto de interacción, determinado así las posiciones que se construyen con otros discursos sociales que hacen parte del sistema cultural. Para comprender de mejor manera cómo funciona el discurso se tomará de referente el discurso oficial y el discurso cotidiano.

El discurso oficial o discurso instructivo nace de las esferas sociales de las que hacen parte la religión, la política, la económica, el estado, la educación entre otras; tales grupos

se hacen tangibles en instituciones, estas instituciones manejan discursos que están legitimados socialmente y cumplen la función de regular el actuar de los sujetos que interactúan en ellas. Para Bernstein, (1985) una sociedad, selecciona, clasifica, distribuye y evalúa el conocimiento que considera debe ser público, de esta manera se refleja la clasificación del poder como uno de los principios de control social. El discurso oficial de educación gestado como propuesta de gobierno, se transforma en política pública, en la que implícitamente se congregan los compromisos internacionales del país con agencias financieras, principalmente con las políticas educativas internacionales; según el autor, el discurso educativo tiene apellido nacional, pero se relaciona con otros lugares, tiene reformas, lineamientos similares a los de muchos países en desarrollo.

El discurso sufre una reconfiguración como una forma de poder en la construcción de la identidad de los sujetos; además posee la capacidad de establecer roles en los diversos grupos. Para comprender la forma en que se genera este proceso se tendrá en cuenta la categoría formulada por Bernstein, (1993) que se refiere a la clasificación y la enmarcación, la primera según el autor implica crear los límites para dividir y agrupar, responden a una naturaleza, los sujetos se incluyen en grupos, en formas de hablar, de pensar, actuar, de ver y son excluidos de otros. La enmarcación por su parte, delimita la separación entre lo que puede ser transmitido y lo que no, se refiere al control que se genera en el “campo”.

Para Bourdieu, (1993) aquello que se distribuye en el campo, lo que llega a las agencias, a los agentes y a los sujetos, son los discursos provenientes de los campos y formas de ver hegemónicas que a su vez son ubicados en otros campos, la reubicación de los discursos responde a las características particulares del campo receptor, también depende de los intereses de los que tienen el poder y el control del campo, que le permitan seleccionar lo que se incluye y lo que se excluye. Por su parte, Bustamante, (2013) argumenta que las relaciones y jerarquías que se establecen en un campo dependen de intereses de los discursos dominantes, los discursos navegan en el campo; sin embargo, se seleccionan unos discursos que se convierten en habitus; es decir, son interiorizados inconscientemente por los individuos.

Desde otro punto de vista, para Villa, (2013) el discurso oficial presupone una división social de los transmisores, es decir tiene un principio fundamental de clasificación; de igual manera el discurso oficial ejerce necesariamente unas relaciones de poder, y al mismo tiempo legitima y reproduce tales relaciones. Para el caso que nos compete, se puede decir que el discurso oficial de las competencias se ampara principalmente en la Ley 115 del 94 en su artículo 4 cuando plantea que es deber del estado y de la sociedad velar por el acceso al servicio educativo y responsabilidad de la nación y los entes territoriales garantizar su cubrimiento; lo anterior sirve de sustento para promover la creación del programa “Revolución Educativa” promulgada en el plan nacional de desarrollo y en la cual se estipulan los componentes que hacen parte del discurso de las competencias. (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

Del mismo modo, en la ley 1064 de 2006 en su artículo segundo, el estado reconoce la importancia de la educación para el trabajo y el desarrollo humano como factor esencial del proceso educativo; de manera que, con estos y otros sustentos legales se legitima el discurso de las competencias y se convierte en norma que debe regir las instituciones educativas del país.

De otro lado, Rodríguez, (2000) plantea que el discurso cotidiano “hace referencia al conjunto de significados que se construyen, circulan y se transforman en los procesos de comunicación diaria” (p. 65). Es decir, estos discursos sociales se articulan como una red configurando representaciones o creencias sobre la realidad; también producen de sentidos comunes que definen las acciones de los individuos creando identidades. Para el autor las acciones y prácticas realizadas rutinariamente están cargadas de significados culturales que se transforman en comunicación, las personas que actúan en este proceso se apropian de estos significados naturalizándolos, desconociendo las bases que los originaron, en muchos casos obedecen a intereses de grupos o instituciones.

En consecuencia, esas representaciones naturalizadas juegan un papel primordial en el discurso cotidiano; puesto que muchas de ellas hacen parte de significados hegemónicos que provienen de procesos históricos consolidados a través del tiempo y reproducidos

por ideologías dominantes, insertándose profundamente en las estructuras de nuestra cultura. Las representaciones hegemónicas tienen mayor aceptación y legitimidad en el contenido cultural, su aceptación recae no solamente en su criterio se relaciona con la verdad, sino también porque se considera que es conveniente socialmente, debe existir una armonía entre el sujeto la obligación social y la naturaleza.

En conclusión, el discurso de las competencias se ha insertado en el campo educativo (políticas) de acuerdo a los intereses de otros campos, legitimando su proceder; de ahí que su discurso haya sido naturalizado por parte de la comunidad educativa, pues proviene de instituciones que ejercen poder y control (estado); en ese sentido se puede pensar que ha existido poco cuestionamiento por parte de los directivos y docentes sobre el origen e implicaciones que tiene el trabajo por competencias en los procesos académicos; esto se debe a la creencia social de que lo es legitimado por las instituciones es sinónimo de verdad.

7.6 PRÁCTICA DOCENTE

En el campo educativo, son diversas las concepciones epistemológicas que han puesto de manifiesto los docentes a la hora de abordar los procesos de enseñanza – aprendizaje, la mayoría de ellas buscan obtener buenos resultados académicos en los alumnos. Desde esta perspectiva, se han realizado estudios en torno al tema, de los cuales emergen diferentes paradigmas, los cuales se abordarán más adelante.

Para Fierro, (1999) la práctica docente posee en su interior un carácter social, objetivo e intencional; al mismo tiempo que intervienen significados, percepciones, acciones de los actores que intervienen en el proceso educativo; también hace parte de ellos aspectos de tipo político – institucional, administrativo y normativo, que dependiendo del proyecto educativo de cada región delimitan el rol del maestro. Es decir, en la práctica docente se desarrolla una compleja trama de relaciones entre sujetos; de ahí que sea necesario según el autor distinguir algunas dimensiones para comprender mejor este proceso, entre ellas:

7.6.1 Dimensión Personal. El maestro en primer lugar, es un ser humano, de manera que la práctica docente es una práctica netamente humana. El docente debe ser considerado como un ser con virtudes, defectos, con aciertos y errores, con ideales, proyectos, motivaciones, como un individuo que hace parte del mundo, y por ende de sus incertidumbres existenciales. Que gracias a su carácter individual y único toma decisiones particulares. Desde esta perspectiva la reflexión se dirige a visualizar el maestro como ser histórico que tiene en cuenta su presente pensando en la construcción de su futuro. Por ello es importante esta dimensión aspectos de la vida personal del docente; como su experiencia laboral, su vida cotidiana, expectativas, sentimientos entre otros.

7.6.2 Dimensión Institucional. Desde esta dimensión la escuela se constituye como el lugar o espacio en que se desarrolla la práctica docente, donde se aprenden normas, tradiciones y costumbres propias del oficio; en consecuencia, la escuela se establece como una construcción cultural en la que el maestro aporta su conocimiento, intereses, habilidades y destrezas en una acción educativa con objetivos comunes. Sin embargo, las características institucionales influyen las prácticas docentes, las normas de comportamiento, la comunicación entre colegas; elementos que hacen parte de la cultura escolar de la comunidad educativa, y cierta medida terminan modelando el actuar del docente.

7.6.3 Dimensión Interpersonal. El análisis de esta dimensión toma como marco de referencia el clima institucional, los espacios de interacción y los tipos de comunicación que se establecen; igualmente los conflictos que emergen y las formas de solucionarlos, la convivencia en la escuela y el grado de satisfacción de los actores del proceso educativo.

7.6.4 Dimensión Social. En el contexto de la práctica docente la dimensión social hace alusión al conjunto de relaciones que se tejen alrededor del maestro al momento de percibir e impartir su práctica educativa a destinatarios de diversos sectores sociales. Para el autor en mención significa una reflexión sobre el quehacer docente; teniendo en

cuenta el momento histórico, político en el que se halla inmerso el docente; además del análisis sobre la forma en que en el aula se distribuye de manera desigual las oportunidades, utilizando estrategias que transgredan alternativas diferentes a las tradicionales.

7.6.5 Dimensión Didáctica. Esta dimensión tiene presente “el papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Fierro, 1999, p. 5). Es decir, el rol del profesor cambia en el sentido de no transmitir un conocimiento, sino generar aprendizajes que los alumnos construyan en el aula de clase.

7.6.6 Dimensión Axiológica. Tiene que ver con los valores que cada docente manifiesta en su práctica educativa, de manera implícita o explícita; también se refiere al conjunto de creencias, actitudes, juicios, visiones de mundo, formas de valorar las relaciones humanas, el conocimiento, lo que en su conjunto constituyen su experiencia formativa.

Por otro lado, Coll y Miras, (1993) plantean que el pensamiento docente está conformado por una serie de teorías implícitas, representaciones, concepciones, suposiciones, proyectos, creencias, intereses y valores que le permiten seleccionar criterios para tomar decisiones acerca de cómo, cuándo planear y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que hace suponer que varios elementos hacen parte de la práctica docente; entre los que están: concepciones, y conocimientos. Para Porlán, (1989) existen en los docentes concepciones científicas y didácticas, las primeras enfocadas desde tres tipos de estudio: el primero centrado en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico, (naturaleza, estatus, modo de producción entre otros), el segundo enfocado a las creencias pedagógicas, y el último direccionado hacia la relación entre conocimiento, su construcción y trasmisión en el campo educativo.

Por el lado de las concepciones didácticas, el autor las clasifica en tres enfoques: el primero con un enfoque científicista, centrado en la concepción de ciencia desde un

punto de vista positivista, con un modelo didáctico de corte tradicional, el segundo, anclado en enfoque interpretativo, tomando como eje las creencias de los sujetos acerca de la enseñanza en el aula, y desde un enfoque crítico el análisis de las prácticas docentes para su posible transformación. Asimismo, al hablar de conocimientos, se debe tener en cuenta la concepción de Altet, (2005) quien clasifica el conocimiento en teórico y práctico, los teóricos se ubican en los conocimientos propios de las disciplinas, en lo científico, pedagógico, didáctico y curricular. Por el lado de los saberes prácticos, según la autora se encuentra contextualizado y se adquieren en el campo laboral o profesional, son también llamados saberes empíricos, se agrupan en saberes sobre la práctica, saberes procedimentales (cómo hacer algo), saberes de la práctica, relacionados a la experiencia, (praxis), y a los condicionales, (saber cuándo y dónde).

Por su parte Barrón, (2015) explica que la práctica docente está guiada por epistemologías, que a su vez se articulan con los currículos, los saberes, conocimientos, contenidos y las formas de abordarlos didácticamente. Tales epistemologías surgen desde paradigmas como: el paradigma proceso – producto, el paradigma mediacional (interpretativo y crítico) y el paradigma reflexivo que hace el docente de su práctica. El primer paradigma se dirige a hacia una racionalidad técnica, donde el docente asume el rol de técnico que resuelve problemas, reproduce saberes buscando constantemente la eficiencia, posee una visión conductista, cuyo fin último es generar aprendizajes que puedan ser observables, medibles, cuantificables.

Teniendo en cuenta lo anterior el mismo autor considera que la construcción del conocimiento desde esta perspectiva, es conocida como: enfoque de conocimiento formal; siendo el conocimiento una construcción externa a los docentes, que solo se adquiere en su proceso de formación por medio del currículo en cuyo interior se expresa el conocimiento a través de unas reglas o principios con un carácter prescriptivo, definiendo de antemano lo que el docente debe realizar en su práctica educativa. Por su parte, el paradigma mediacional que tiene que ver con los enfoques interpretativos y críticos; los cuales se han constituido desde sus inicios como el pensamiento del docente; sin embargo con el tiempo vendría a denominarse como pensamiento y

conocimiento del docente sobre el contenido del pensamiento. Comprende los significados de los sujetos que participan en la vida escolar, los significados son representaciones mentales, polisémicos que reflejan la realidad desde el punto de vista del sujeto (docente); también entran en juego las interpretaciones que hace el maestro en el aula a la hora de realizar su trabajo; cabe resaltar que los estudios sobre el conocimiento desde la práctica del profesor, se han desarrollado con metodologías cualitativas, logrando de algún modo identificar en los discursos teorías implícitas, elementos de la personalidad, creencias entre otras.

Por último está el enfoque de racionalidad práctica, relacionado con el profesional reflexivo, este enfoque hace parte del paradigma de la construcción que hace el docente sobre su enseñanza; reconociendo el valor de su práctica a partir de las relaciones entre conocimiento y acción; para Schön, (1998) la experiencia juega un papel importante en el pensamiento práctico; puesto que a través de ella se pueden analizar las prácticas docentes, resolver problemas y proponer estrategias de mejoramiento; a su vez, permite concatenar la teoría y la práctica para generar meta cognición. Del mismo modo, al desarrollar la práctica reflexiva, se forma un “habitus” que para Perrenoud, (2007) significa construir un sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción de nuestras prácticas. En este sentido, las mismas se estarían estructurando constantemente en pro del mejoramiento de los procesos educativos.

7.7 DEFINICIÓN DE LAS ÁREAS BÁSICAS. (LENGUAJE, CIENCIAS NATURALES, MATEMÁTICAS Y SOCIALES)

Para la definición de las áreas básicas de aprendizaje se tendrá en cuenta el constructo teórico emanado desde el Ministerio de Educación Nacional, basado en los documentos oficiales cómo son: la Serie de Lineamientos Curriculares, (1998) y los lineamientos generales para la presentación del examen de estado Saber 11, (2015), además de las ley 115, el decreto 1860 y el decreto 1260, en los cuales se especifican las competencias, las concepciones filosóficas y las epistemológicas que permiten comprender la razón de ser de cada una de las disciplinas en mención.

7.7.1 Concepción del Área de las Ciencias Naturales. Se concibe como el conjunto de conocimientos que permite al educando, identificar o comprender los procesos químicos, físicos y biológicos que se relacionan con desarrollos culturales especialmente con los que afectan directa o indirectamente la armonía de la naturaleza. Este conocimiento debe transformarse de tal manera que el educando pueda adherirlo a su forma de ver el mundo; comprendiendo así la forma en que se acrecentaron en el planeta los procesos evolutivos que permitieron que hoy en día existamos como especie cultural, y de utilizar dichos conocimientos para ejercer control sobre su entorno de manera consciente entendiendo limitaciones y peligros al hacer un uso irresponsable de este poder sobre la naturaleza y por ende el mundo.

Las principales competencias se potencian desde esta área son: el uso comprensivo del conocimiento científico, la explicación de fenómenos, la indagación y la competencia social. El primero se refiere a la capacidad de comprender y usar nociones y teorías propias de las ciencias naturales para la resolución de problemas, relacionando conocimientos con fenómenos que se observan en la realidad, la segunda, hace alusión a la forma en que los educandos logran explicar cómo ocurren algunos fenómenos de la naturaleza, a partir de observaciones y conceptos propios del conocimiento científico.

La tercera, busca a partir de la observación de la realidad de educando, formular preguntas y problemas con base a lo que conoce y produce, proponiendo explicaciones a partir de su indagación. Y por último una competencia social que le permita adquirir responsabilidades como personas y como miembros de una sociedad, asumiendo críticamente los descubrimientos y los avances de las ciencias.

Se puede concluir este apartado diciendo que las ciencias naturales aportan a la comprensión de fenómenos que ocurren en la realidad.

7.7.2 Concepción del Área de Ciencias Sociales. “Las ciencias sociales son una forma de construcción histórica y culturalmente constituida, y por tanto en permanente renovación y apertura. En las ciencias sociales no existen verdades acabadas, sino que

sus conocimientos son parciales y perfectibles” (p. 27). Bajo esta mirada del estado se aprecia que desde las ciencias sociales se ha venido construyendo una manera de ver y de comprender el mundo y se ha tomado como referente en las interacciones humanas en las dimensiones ética, política, económica y social. Sin embargo, para las ciencias sociales demanda un gran reto, comprender las paradojas del mundo actual; un mundo segmentado pero globalizado, rico y productivo pero empobrecido, diverso y plural pero intolerante, con gran riqueza ambiental y al mismo tiempo deteriorado. Para dar respuesta a estos interrogantes existenciales han surgido estudios como: los estudios de género, culturales, sobre juventud, pobreza entre otros.

No obstante y a pesar de la complejidad de los fenómenos que debe comprender de las ciencias sociales, se puede decir que, está constituida en su interior por varias propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas, de las que hacen parte la hermenéutica, la fenomenología, la sociología, el interaccionismo simbólico, la etnografía; dentro de las cuales se destaca el carácter intersubjetivo de la vida social; desde estos enfoques no se pretende tomar las ciencias sociales como la ciencia que explica la causa de los hechos sino, como la comprensión de la acción social desde las interpretaciones que le otorguen los actores que intervienen en la interacción.

Las competencias que se buscan desarrollar en los individuos desde esta área de conocimiento tienen que ver con: la competencia científica social, donde el estudiante se cuestiona acerca de los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales, planteando conjeturas que respondan parcialmente estas preguntas, una competencia referida al manejo de los conocimientos propios de las ciencias sociales y una competencia social; en la cual los individuos asumen una posición crítica y reflexiva acerca de un fenómeno social.

7.7.3 Concepción del Área de las Matemáticas. Para la consolidación del concepto y del origen de la naturaleza de las matemáticas, se debe tener presente según el MEN, algunas posturas teóricas y filosóficas que hicieron grandes aportes a través de la historia, como es el platonismo, el logicismo, el formalismo el intuicionismo y el constructivismo; si bien se ha dado un proceso de re contextualización que a pesar de tener en cuenta los planteamientos filosóficos emanados de las escuelas filosóficas mencionadas anteriormente, se hace de una manera más amplia, tomando como referente elementos externos que tienen que ver con la historia, la génesis, las prácticas de las matemáticas; también otros aspectos internos como el ser (ontología) y el conocer (epistemología).

Este cambio de concepción ha sido importante hoy en día; debido a que se le ha otorgado al conocimiento matemático la parte humana dejando a un lado su carácter instrumental, puesto que dicho conocimiento representa las experiencias de las personas que interactúan en contextos socioculturales específicos, siendo deber de la escuela promover espacios donde se construyan conceptos matemáticos a partir de significados simbólicos compartidos. Se puede concluir en este punto que el conocimiento matemático en la escuela se puede considerar como una actividad social que debe tener como prioridad los intereses de los educandos, reformulando las prácticas tradicionales que generen hastío por su aprendizaje, y por el contrario se comprenda la importancia que tienen las matemáticas como herramienta intelectual.

Los pensamientos que se desarrollan desde esta área se denominan: interpretación y representación, formulación y ejecución, y argumentación. El primero se refiere a la habilidad para comprender y transformar la información presentada en distintos formatos, como tablas, gráficos, datos, esquemas entre otros, extrayendo la información importante para establecer relaciones matemáticas para construir tendencias y patrones.

El segundo, es una competencia que tiene que ver con la capacidad de plantear soluciones para resolver problemas provenientes de diversos contextos, ya sean en contextos matemáticos o de la vida cotidiana. Y por último la competencia argumentativa, como la

capacidad de refutar o validar conclusiones en situaciones problemáticas, que ameriten la aceptación o rechazo, basándose en teoremas o resultados matemáticos.

7.7.4 La Concepción del área de Lengua Castellana. El lenguaje es concebido como el proceso de construcción de significación en los que intervienen códigos y formas de simbolizar significados, a través de procesos históricos, sociales y culturales en los que interviene el individuo por medio del lenguaje. Desde esta perspectiva se puede decir que la pedagogía del lenguaje está orientada hacia el uso social del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. Por el lado de los estándares básicos de competencia (2006), se considera el lenguaje como una de las capacidades humanas que ha marcado el curso evolutivo de la especie, y gracias a él los sujetos han podido crear un entramado de significados que le han permitido dar una explicación a la existencia humana. También como la facultad que posee todo individuo, caracterizándose por tener un doble valor: uno subjetivo y social; el primero tiene que ver con la posibilidad de reconocerse como persona, es decir constituirse como ser individual, con rasgos únicos que lo diferencian de las demás personas; además le permite conocer su realidad natural y sociocultural, participando de manera activa en los procesos de construcción social.

El segundo, tiene que ver con el valor social del lenguaje; puesto que el ser humano es un ser social por naturaleza, siendo el lenguaje un vehículo fundamental para entablar la interacción entre personas que le permitan vivir en sociedad. De manera que, teniendo en cuenta lo anterior, se puede pensar que el lenguaje es el eje desde el cual cimientan los demás procesos que hacen parte integral de la vida del ser humano.

Por último las competencias que se buscan desarrollar desde el área de lenguaje hacen parte, según el Ministerio de Educación Nacional, los usos sociales de los discursos en situaciones reales de comunicación; atendiendo a esto la competencia comunicativa sería el eje principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por ende, hablar, escribir, escuchar y leer son habilidades de gran importancia en la escuela. También se encuentran la competencia textual, la competencia literaria, la competencia simbólica,

que consiste en conocer las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel de estos en los procesos lingüísticos.

Adherido a esta competencia, se encuentran otros niveles de competencia. En primer lugar, el nivel de competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. En segundo lugar, el nivel de competencia pragmática o socio-cultural enfocada en el reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación y un tercer nivel, referido a la competencia Enciclopédica que hace alusión, a la capacidad de poner en juego en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

8. DISEÑO METODOLÓGICO

8.1 ENFOQUE

El enfoque que se tuvo en cuenta para la realización de esta investigación es de carácter cualitativo hermenéutico; puesto que se pretende comprender un fenómeno en su contexto natural, en este caso en el contexto educativo, tratando de sacar sentidos o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas en el estudio. Además, porque un hecho particular producto de las dinámicas sociales que se construyen en él.

En consecuencia, La investigación a realizar es de tipo descriptivo; debido a que se busca describir la problemática educativa, con el ánimo de conocer a fondo las causas y las consecuencias, con el fin de plantear soluciones.

8.2 MÉTODO

El método que orienta el presente trabajo es la Investigación- acción. Para Sampieri (2014) la finalidad de la investigación – acción radica en resolver problemáticas de una comunidad específica; así mismo, promoviendo un cambio de consciencia en los sujetos que participan en la investigación.

De acuerdo con Álvarez, (2003) como se citó en Sampieri, (2014) plantea tres características que destacan la investigación acción:

- La Visión Técnico – Científica. La cual consiste en un conjunto de decisiones en espiral que permite plantear una y otra vez el problema de la investigación, a través de ciclos repetitivos; de manera que la investigación acción está conformada por fases de acción que facilita la planificación, implementación, el análisis y la evaluación.

- La Visión Deliberativa. Se centra principalmente en la interpretación humana, en la interacción, la comunicación, la deliberación, en el proceso de la investigación – acción y se habla en este punto del proceso de triangulación entre los diferentes instrumentos utilizados.
- La Visión Emancipadora. Su finalidad es resolver problemas y realizar propuestas para mejorar procesos; además busca crear consciencia en los individuos, transformando una realidad social.

De lo anterior se puede decir que la investigación – acción es una metodología que pretende comprender un fenómeno social, proponiendo soluciones para generar cambios sustanciales en el entorno en que interviene. Además, debe ser democrática, buscar siempre la igualdad, liberadora y promotora de la mejora de las condiciones de vida de los participantes. En ese sentido, la visión que se deriva de este modelo investigativo es de resistencia ante las injusticias sociales que permean algunos campos de interacción humana, develando las ideologías que se hallan inmersas en los discursos dominantes de las elites que tienen el poder.

El mismo autor describe tres fases esenciales que facilitan el desarrollo de la investigación – acción; la primera observar (realizar la planeación o bosquejo en que se abordara el problema de investigación), pensar, (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas, plantear soluciones). Todo este proceso se desarrolla de manera cíclica, repitiendo una y otra vez el procedimiento hasta lograr las metas propuestas. Para Sandoval, (2002) el principio básico de este método de investigación tiene que ver con la existencia de relaciones de desigualdad de conocimiento; convirtiéndose en un factor de dominación clasista sobre los pueblos, para promotores de la investigación – acción esta sería la causa principal de acción para el cambio social y político. Así como el progreso de la igualdad democrática para los más desposeídos.

8.3 POBLACIÓN

Del universo poblacional de la presente investigación hacen parte estudiantes y docentes de la Institución Educativa Jiménez de Quesada del municipio de Armero – Guayabal, de los grados noveno de básica secundaria, de la jornada mañana, de las áreas fundamentales de lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Se escogieron estos grados por ser la culminación de un ciclo académico, es decir; se da por terminado el ciclo de educación básica secundaria que va de los grados sexto a noveno en el cual se propicia una formación general preparando al educando para los niveles superiores del proceso educativo (educación media) y para su vinculación con la sociedad, y del cual se esperan unos resultados. Las áreas se seleccionaron porque son evaluadas a través de las pruebas saber y en ellas se miden las competencias adquiridas por los estudiantes en este ciclo académico; también porque en dichas áreas se presentan bajos resultados en las pruebas estandarizadas.

8.4 MUESTRA

El muestreo de la investigación se realizó a través de una muestra por conveniencia o muestra intencionada que, para el caso de la investigación, tomó un docente de cada uno de las siguientes áreas: Lengua Castellana, Matemáticas, Sociales Ciencias Naturales. Respecto a los estudiantes, se tomaron ocho estudiantes de cada noveno (novenos 1 y novenos 2), para un total de 16 estudiantes. Para la selección de los estudiantes, se tuvo en cuenta el rendimiento académico demostrado en los informes académicos, el nivel de participación en actividades pedagógicas diferentes a las planteadas en las clases; así como su desempeño comportamental. Estos criterios fueron avalados por los docentes titulares de las áreas, campo de investigación. Con este proceso se garantiza mayor objetividad a la hora de responder las preguntas de las entrevistas, por cuanto se tiene en cuenta el desempeño integral de los estudiantes participantes. Igualmente; se puede observar en cuál de las áreas se desarrolla de mejor manera las competencias genéricas y específicas propias de cada disciplina.

Los educandos hacen parte de una comunidad heterogénea, influenciada por los medios de comunicación en cuanto a modas y tecnologías, con el uso continuo de celulares en la mayoría de los espacios en que interactúan, de manera que las formas de adquirir sus aprendizajes se encuentran mediadas por las características de la nueva sociedad del conocimiento, siendo esta una generación netamente visual. También cabe destacar que gran parte de los estudiantes la institución se mueven por diferentes intereses, entre los que se destacan: el deporte, las danzas y la música.

Respecto a los docentes que hacen parte de la muestra, son los encargados de orientar las áreas objeto de investigación en grado noveno, entre sus principales características se encuentran: que son la mayoría nombrados en propiedad con ardua experiencia docente en sus hojas de vida, unos pertenecientes al decreto 2277 y otros al 1278; tienen especializaciones en Pedagogía, Administración educativa y especialidades propias de las áreas de conocimiento. Son profesionales con gran sentido de pertenencia por la institución, dinámicos, con convicciones ideológicas marcadas; en lo personal reconocidos por su grado de comunicación asertiva y siempre preocupados por las problemáticas sociales de su entorno. (Ministerio de Educación Nacional, 1979)

En el caso del área de Lengua Castellana, es docente varón de 30 años procedente del municipio de Lérída, licenciado en lenguas modernas, con una especialización en Gerencia de Instituciones Educativas, con siete años de experiencia docente; trabajó cinco años en el sector rural y desde hace dos años está en la institución, fue nombrado en propiedad a través del concurso de méritos. El docente del área de Matemáticas es un varón de 54 años, de procedencia Ibaguereña, 18 años de experiencia, Licenciado en Matemáticas, con especialización en uso de las Tic, ha realizado su trabajo profesional en el municipio de Armero – Guayabal, 12 años en la institución, ligado siempre al trabajo sindical.

Por otro lado, el área de Ciencias Sociales es orientada por un docente hombre, de 33 años, proveniente de Ibagué, estudió Ciencias Sociales, se tituló como profesional en este campo y para ser nombrado como docente estatal debió realizar la especialización

en Pedagogía, estudios que permiten complementar los saberes disciplinares; actualmente, se encuentra terminando sus estudios de derecho, fue nombrado en provisionalidad, lleva dos años de experiencia como docente. Por último el área de Ciencias Naturales, orientada por un docente masculino de 53 años, nombrado en propiedad por el decreto 2277, tiene 18 años de experiencia en la docencia, Ibaguereño, la mayor parte de su experiencia la ha tenido en el municipio de Melgar, hace un año se encuentra laborando en la institución Jiménez de Quesada, es licenciado en Biología y Química. (Ministerio de Educación Nacional, 1979)

8.5 FASES DEL PROCESO METODOLÓGICO

8.5.1 Recolección de Datos. La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de cuatro instrumentos como son: la entrevista estructurada enfocada a docentes y estudiantes de grado noveno, con el objetivo de identificar concepciones sobre competencias y su incidencia en procesos de enseñanza – aprendizaje, la ficha de observación de clase que busca analizar la congruencia entre la teoría y el discurso que manejan los docentes en la práctica de aula. Y la aplicación de una lista de chequeo para el análisis documentos institucionales como son: planes de área de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

8.5.2 Organización, Análisis e Interpretación de Datos. La información recolectada se organizó principalmente agrupando los ítems de cada uno de los instrumentos aplicados de acuerdo a su relación semántica con las categorías de análisis, dichas categorías provienen de los objetivos de la investigación, los cuales apuntan a identificar y comprender el fenómeno de las competencias en la educación. Acto seguido se hizo el análisis de las mismas y posteriormente se realizó una triangulación de los datos analizados comparando la información de cada uno de las fuentes principales para dar mayor validez y confiabilidad a las conclusiones emitidas posteriormente.

Para Arias, (2000) la triangulación de datos permite hacer a los investigadores una búsqueda detallada combinando diferentes fuentes de datos para el análisis de un

fenómeno particular, otorgando una mayor objetividad a los resultados de la investigación, en este caso lo referido al discurso de las competencias proveniente del Ministerio de Educación y su incidencia en los procesos de enseñanza- aprendizaje, visto desde la óptica de los docentes, los estudiantes y los documentos institucionales del colegio objeto de estudio.

8.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En la aplicación de los instrumentos para la recolección de los datos se construyeron preguntas que dan respuesta a los objetivos y categorías de análisis planteadas al inicio de la investigación, de manera que cada técnica e instrumento seleccionado se enfoca en los diferentes actores y objetos fundamentales para comprender el fenómeno estudiado.

8.6.1 Entrevista Estructurada. Este instrumento de recolección de datos está dirigido a docentes y estudiantes de la institución objeto de estudio, busca identificar el concepto de competencias y caracterizar las prácticas docentes que tienen los maestros en relación al discurso sobre competencias emanado desde el Ministerio de Educación Nacional; así como algunas teorías que circulan en el ámbito pedagógico. A su vez ayuda a reconocer los aprendizajes de los estudiantes a partir de las prácticas de enseñanza sustentadas desde dicho enfoque (ver anexo A y B).

Para Corbetta, (2007) la entrevista cualitativa es una técnica que permite obtener datos a través de la indagación de los sujetos, cuyo objetivo es conocer la individualidad de las personas, sus interpretaciones, sentimientos y formas de ver el mundo; existe según el autor distintos tipos de entrevista cualitativa, para el caso de la investigación se tendrá en cuenta la entrevista estructurada. La cual es definida por él, como una entrevista que tiene como característica hacer las mismas preguntas a los entrevistados, con la misma formulación y el mismo orden; sin embargo tienen la libertad de responder desde sus concepciones sin ninguna restricción.

Así mismo, la entrevista estructurada, es un cuestionario de preguntas abiertas, que se pueden codificar en una matriz de datos, permitiendo además, hacer un híbrido entre la estandarización de la información recolectada (cierta rigidez) y la flexibilidad; pues a partir de esa estandarización se abren las puertas hacia lo desconocido; es decir, permite el descubrimiento de los rasgos del fenómeno estudiado. Precisamente por las características mencionadas anteriormente, la convierten en un instrumento idóneo para estandarizar resultados y describir cualitativamente un fenómeno social. (Ver anexo A y B).

8.6.2 Observación de Clase. La observación de clase es una técnica de carácter cualitativo que será utilizado para caracterizar las prácticas de los docentes en relación al discurso de las competencias proveniente del Ministerio de Educación (MEN) así como algunas teorías que circulan en el ámbito pedagógico. Para recolectar la información se recurre a una ficha de observación (ver anexo C), como instrumento de investigación. Sampieri, (2014) plantea que la observación investigativa “no es mera contemplación del mundo; implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. (p. 399)

Según el autor los propósitos esenciales de la observación cualitativa son:

- Reconocer y describir ambientes, culturas, subculturas, comunidades, y aspectos relativos a la vida; a través del análisis de significados y comportamientos de los actores que intervienen en el hecho social.
- Entender los procesos que se dan en las interacciones entre sujetos inmersos en sus contextos, situaciones, circunstancias de su vida cotidiana.
- Identificar problemáticas sociales.
- Formular hipótesis para estudios posteriores.

De lo anterior se puede pensar que la observación cualitativa es un elemento fundamental que otorga riqueza a la investigación, a nivel de significados, ideologías, comportamientos, evidenciados en la interacción de las personas, lo que implica poner en función no solamente la vista, sino todos los sentidos, para apreciar lo que no se ve a simple vista; además permite ayuda a comprender de una manera profunda y contextualizada el fenómeno social que se está investigando.

En el mismo sentido, Sandoval, (2002) plantea que la observación cualitativa no participante es una herramienta útil que le permite al investigador adentrarse dentro de una realidad sociocultural que pretende estudiar, para ello debe contar con un registro estructurado con elementos que le permitan comprender la realidad objeto de análisis, focalizando a profundidad los elementos más importantes de la interacción de los sujetos que participan en el proceso, en este caso se utilizó como instrumento una ficha de observación con ítems que permitieron caracterizar las prácticas de aula de los docentes del Jiménez de Quesada.

8.6.3 Revisión Documental. La revisión documental es una técnica de recolección de información que direcciona la investigación para analizar la congruencia que existe entre lo que plantea el estado a través del discurso oficial y teórico sobre las competencias y lo que se estipula en los documentos institucionales por parte de los docentes y directivas, en los planes de área. Conexo a la técnica se encuentra el instrumento, que en este caso es una lista de chequeo que permite observar la coherencia que hay entre lo que se escribe (teoría) y la (práctica) ejercicio docente (ver anexo D). Sandoval, (2002) define la revisión documental como: “una fuente fidedigna que y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que han escrito”. (p. 138)

9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN POR CATEGORÍAS.

9.1 CONCEPCIÓN SOBRE COMPETENCIAS

“Existen diferentes concepciones sobre competencias constituidas en el ámbito educativo, las cuales están determinadas por las experiencias pedagógicas y formativas de los docentes; es decir por su forma de entender la educación, sus creencias o ideologías, prácticas docentes y hasta sentimientos, en pocas palabras en relación a su visión de mundo”.

Para iniciar el abordaje de esta categoría se debe puntualizar que para los maestros de la Institución Jiménez de Quesada del municipio de Armero – Guayabal, prima una concepción en la cual la teoría está articulada con la práctica, en consecuencia se permite dar solución a situaciones concretas del contexto y según las necesidades del mismo. Sin embargo existen tres interpretaciones diferentes sobre este particular: por un lado, el saber- hacer se constituye en el medio que posibilita la resolución de situaciones problemas como lo explica el maestro de matemáticas (M1) “el saber hacer le ofrece al individuo herramientas para resolver situaciones problémicas”.

Así mismo, para el docente de ciencias naturales (C1) el desarrollo de las competencias debe estar articulado con el nivel de conocimientos de los estudiantes, pues los aprendizajes hacen parte del desarrollo mental de estos como lo expone textualmente “las destrezas que se manifiestan deben estar acorde al grado de conocimiento y el raciocinio en su saber – hacer que se demuestra a través de la experiencia y de la práctica”.

En tercer lugar el saber- hacer asumido como el fin de los procesos educativos, al que se llega a través de la interacción con el contexto, como lo expresa el docente de lengua castellana (L1): “Ya que es el saber – hacer que el individuo ha construido a través de su interacción con el contexto”. Lo anterior permite concluir que una competencia es

asumida como una habilidad que se puede potenciar a través de la acción, de la disciplina y de la praxis; aunque para el docente de ciencias sociales (S1) la competencia no se desarrolla sino que viene como parte de la carga genética que cada uno tiene, esta posición está definida por Chomsky, (1968) para quien cada uno de los individuos trae consigo al nacer un núcleo innato básico, para todos los dominios cognitivos; es decir que nacemos con la capacidad de conocer, y deducir los mecanismos de nuestra lengua nativa, que nos permite comunicarnos y ser competentes en una comunidad homogénea ideal.

A pesar de que los docentes asumen una postura pragmática sobre competencias, esta se queda en el plano discursivo, pues para más de la mitad de los estudiantes entrevistados, lo más importante para su docente en clase es: fortalecer las competencias actitudinales y comportamentales; como el cumplimiento de tareas, la disciplina, los valores y actitudes relacionados con el respeto, la tolerancia, solidaridad entre otros. Desde esta postura, para los estudiantes la competencia se centra en la formación axiológica. Tales aspectos son importantes fomentarlos en el aula, como plantea Villa, (2013) existe una educación para la escuela, para el trabajo y para la vida, esta última debería según él autor ser la finalidad del proceso educativo, desarrollar competencias en la escuela que le permitan al individuo transformar su mundo a través de la adquisición de valores para beneficio de la humanidad. El porcentaje restante de estudiantes consideran que lo esencial para sus docentes es incentivar la construcción de proyectos con los temas aprendidos en clase y ponerlos a pensar con preguntas y problemas que deben responder sobre todo en las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales.

Articulado con el concepto de competencias que tienen los maestros, aparece el proceso con el cual direccionan sus actividades pedagógicas. Para la mayoría de los entrevistados, el trabajo está encaminado al cumplimiento de metas de aprendizaje determinadas por desempeños que describen el nivel de alcance de la competencia, de lo cual se puede inferir que el estudiante es el centro del proceso educativo, y para quien las acciones didácticas están encaminadas, esta postura hace suponer que el interés de

los docentes es el desarrollo de habilidades y destrezas que se tienen predeterminadas, en distintos niveles. Sin embargo, a través del análisis de los planes de área de los docentes que abordan esta postura (C1 y M1), se nota que desconocen las exigencias ministeriales, planeadas desde los lineamientos curriculares, y los DBA.

De manera contraria para otros dos docentes (L1 y S1), lo importante no es cumplir con las metas preestablecidas por el Ministerio de Educación Nacional., sino más bien permitir el aprendizaje a los estudiantes desde sus diferentes estilos, necesidades e intereses. Una postura más flexible y ubicada en un paradigma socio- crítico, para el cual aprender debe permitir el desarrollo de la autonomía, la libertad, la conciencia, más allá de cumplir con tareas preestablecidas ministerialmente, pues estas no están del todo acordes a las particularidades de la educación. Al respecto Freire, (1985) propone que solo por medio de una educación liberadora o emancipadora el individuo puede romper las cadenas invisibles de la ignorancia y generar transformaciones en su sociedad.

Por otro lado, en las observaciones de clase, en la mitad de los docentes se logra percibir implícitamente un concepto de competencias que se inclina hacia un saber- hacer en el que se aplica la teoría para desarrollar procedimientos propios del área disciplinar, sin ser apropiado para la resolución de problemas cotidianos (C1 y M1) con lo cual; se puede afirmar que el trabajo por competencias no cumple su función fundamental que para Sacristán, (2008) es darle funcionalidad al conocimiento; es decir, que lo aprendido pueda ser empleado como herramienta en el desempeño de cualquier acción humana, ya sea de carácter manual, conductual, intelectual o comunicativa.

Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional plantea través de la serie de lineamientos curriculares, (1998) que el trabajo por competencias evita que el conocimiento se quede en mera erudición. Lo que supone una contradicción entre lo que dicen algunos docentes y lo que hacen en sus prácticas de aula. En contraste con lo anterior la otra mitad de los docentes (L1 y S1), asumen un concepto de competencias en sus prácticas que se inclinan hacia un saber –hacer que combina teoría, práctica y

reflexión, desarrollando habilidades propias del área que le sirven a corto y largo plazo en la resolución de problemas de la vida cotidiana de los educandos.

Por su parte, en la revisión documental de algunos documentos institucionales como son: los planes de área de las asignaturas fundamentales, se pudo observar que en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales se desglosa un concepto sobre competencias acorde al discurso emanado desde el Ministerio de Educación Nacional sin embargo, en la práctica se inclina hacia un saber – hacer que conjuga teoría y práctica para resolver problemas propios del área ajenos a la realidad de los estudiantes. En las otras dos áreas correspondientes a Lengua Castellana y Ciencias Sociales se tiene en cuenta los estándares de competencia de cada una de estas áreas y se nombra como objetivo el desarrollo de competencias conceptuales, actitudinales, axiológicas entre otras; no obstante, carece de un planteamiento claro sobre el concepto de competencias que direcciona la labor docente. Aun así, los docentes de estas dos áreas son los que demuestran mayor apropiación del discurso en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, se puede mencionar que lo que se plantea en los planes de área, (documentos institucionales) tienen poca repercusión en el actuar docente, debido a que no hay una relación directa entre lo que se planea y lo que se hace en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que, en los documentos institucionales como los planes de área, se definen los contenidos, las competencias, los estándares, según exigencias ministeriales; pero no existe claridad sobre la forma en cómo estos parámetros curriculares deben hacerse visibles en las prácticas docentes. Lo que supone, que esta forma de organización curricular se enmarca dentro de un currículo técnico en el cual priman el cumplimiento de la ley y los resultados del proceso de enseñanza, sobre las formas de aprender o los procesos que provocan el desarrollo de competencias en los educandos. Es decir, teoría carente de sustento pedagógico.

9.2 PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN AL DISCURSO SOBRE COMPETENCIAS EMANADO POR EL MEN.

“Las prácticas docentes permiten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para obtener buenos resultados académicos, dicha práctica posee un carácter social, intervienen significados, percepciones de los agentes que participan en el proceso educativo; además, de aspectos de tipo político, social, cultural y normativo. Es decir, se teje una compleja relación entre los sujetos que interactúan en ese contexto.”

Para comprender de mejor manera estas prácticas, se debe tener en cuenta que la propuesta didáctico – pedagógica de la mayoría de los docentes que participaron en la investigación tiene como finalidad la construcción de una relación entre la reflexión, la teoría y la práctica, pues como lo plantea el docente (L1) “al conjugar estos conceptos, en especial el reflexivo se encuentra un equilibrio apropiado en la propuesta”, esta postura permite comprender que la reflexión otorga significado al proceso educativo, debido a que los estudiantes entienden el porqué de lo que están aprendiendo, y de esta manera se le da una aplicabilidad para su vida. Atendiendo a esta premisa Sacristán, (2008) diría que solo a través de la reflexión se rompe con el paradigma de educación tradicional en que el estudiante solamente recibe información de manera mecánica sin asimilarla.

Desde una perspectiva diferente el docente (M1) le otorga una interpretación diferente a la relación que se establece entre reflexión, teoría y la práctica, pues afirma textualmente: “el alumno debe verificar y comprobar mediante la práctica, los procesos teóricos del área” de esta manera surge una propuesta que denota la poca valor que se da a la reflexión, pues considera que lo más importante es conjugar la práctica y la teoría para resolver ejercicios teóricos propios de la disciplina. Siendo esta una visión instrumental de corte tradicional que no permite trascender las fronteras de la escuela, ni transformar el entorno social del educando desde una posición comunicativa.

La información anterior es coherente con la visión que tienen los estudiantes sobre el tema, pues solo la mitad de estudiantes entrevistados, considera que tiene la oportunidad de preguntar y opinar, o siente que puede dialogar con su profesor para mejorar; es decir que la reflexión de los procesos académicos que dicen tener todos los docentes en la

teoría se evidencia solo en la mitad de ellos, en los demás la participación es pasiva. En concordancia con lo anterior, para la mayoría de los estudiantes se valoran más las explicaciones de los docentes que la oportunidad que tienen de interactuar con ellos, lo que supone que en las clases se establece una relación jerárquica vertical entre maestro – alumno, en la cual el docente maneja poder en su discurso y es quien tiene la verdad.

Esto se puede contrastar con la observación dirigida de clases de las diferentes áreas campo de estudio en esta investigación. A través de ellas se logran evidenciar posturas diferentes: la primera la de un docente que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (S1), estableciendo una relación entre la teoría, la práctica y la reflexión, para formar sujetos en sus diferentes dimensiones. La construcción del conocimiento en el aula se hace tangible a partir de la solución y planteamiento de preguntas o problemas del entorno social. En el desarrollo del proceso académico, el docente le otorga mayor atención a la forma en que aprenden los estudiantes, planeando sus clases por procesos que aporten al desarrollo de competencias.

Las evaluaciones se realizan al final del periodo académico reforzado con talleres que sirven como incentivo para subir la nota y la revisión de tareas asignadas, en este punto el docente conserva prácticas de un estilo pedagógico técnico, los recursos didácticos utilizados por el docente son principalmente: Material audio – visual (documentales en internet) talleres y guías, la actitud de los estudiantes frente a la diversidad de recursos es de interés, por otra parte; el trabajo colaborativo se da a través de las guías y talleres.

Lo que más valora el docente en clase es la participación, el interés y el cumplimiento de tareas. El tema abordado en clase fue la desigualdad social y la pobreza extrema en nuestro país, la clase se desarrolló a través de un documental sobre Colombia, posteriormente se formularon preguntas, se realizó el debate de forma organizada con la participación de buena parte del estudiantado y finalmente se trabajó un taller en grupo con el tema abordado en clase.

En segundo lugar el docente (L1) sus prácticas se ubican en: un “saber–hacer” que permite al estudiante desarrollar habilidades y destrezas propias del área (habilidad para leer comprensivamente, para comunicarse a través de la escritura y la oralidad) y aplicarlas en su vida cotidiana, la finalidad de la propuesta didáctico – pedagógica de docente es establecer una relación la teoría, la práctica y la reflexión, para formar sujetos en sus diferentes dimensiones. La clase se direcciona principalmente hacia lo cognitivo, lo procedimental y actitudinal, la construcción del conocimiento en el aula se hace tangible a partir de la solución y planteamientos de preguntas o problemas. El docente planea sus clases por procesos, los estudiantes se evalúan a través de exámenes al final del periodo académico y talleres que sirven como incentivo para subir la nota. El recurso con el que mayor se identifican los estudiantes son los talleres, guías y material audio-visual, las habilidades que demuestra en el estudiante en las prácticas de aula tienen que ver con la comunicación de manera oral a través de la participación en clase, lo que más valora el docente en clase es la participación y el interés demostrado por los estudiantes, la participación es democrática acercando a los estudiantes a su realidad a través de los contenidos abordados, hay un fortalecimiento de la creatividad y la crítica, además; la motivación constante, la relación de estudiante y docente permite compartir ideas, se trasciende la clase magistral. En clase se trabajó literatura latinoamericana, con cuentos de Jorge Luis Borges, indagando en varios aspectos como: la condición humana, valores y antivalores manejados por los personajes, visión de mundo, entre otros.

El tercer docente (C1) enfoca su práctica pedagógica hacia un “saber–saber” que tiene en cuenta aspectos teóricos propios del área, la finalidad de la propuesta didáctico – pedagógica del docente es adquirir una serie de conceptos propios del área, la clase se direcciona principalmente hacia la construcción de un conocimiento teórico propio de las ciencias naturales, la construcción del conocimiento en el aula se hace tangible a partir del discurso teórico del docente, en el desarrollo del proceso académico le otorga mayor atención a cumplimiento de las metas de aprendizaje establecidas, la planeación de sus clases por temas o contenidos, se realiza una evaluación al final del periodo académico con los principales temas abordados, los recursos didácticos utilizados son: Material

audio – visual (documentales en internet) talleres y guías, la actitud de los estudiantes frente a la diversidad de recursos es buena, aunque a veces pierden la atención y se dispersan porque son demasiado extensos.

Las habilidades que demuestra en el estudiante en las prácticas de aula son la capacidad para apropiarse de conceptos de las ciencias naturales. El estudiante en clase se motiva principalmente por la obtención de una buena calificación, lo que más valora el docente es la disciplina y el orden en clase. Por otro lado se logra percibir que se guarda respeto por el docente poseedor del conocimiento, imprime autoridad. El tema abordado tiene que ver con anatomía humana, se da por parte del docente una exposición clase magistral apoyada por material audio- visual. Se dejan talleres de tema para trabajar en grupo.

En cuarto lugar el docente (M1) se enfoca hacia un “saber hacer” (procedimientos propios de las matemáticas) sin aplicabilidad en la resolución de problemas cotidianos, la finalidad de la propuesta didáctico – pedagógica de docente es comprobar a través de procedimientos, los procesos teóricos del área, la clase se direcciona principalmente hacia lo cognitivo y procedimental, el docente planea sus clases por logros u objetivos, en el desarrollo del proceso académico le otorga mayor atención a la obtención de un producto (aprendizaje teórico- matemático), la ejecución del proceso evaluativo en estudiantes se da a través de evaluaciones al final del periodo académico y talleres que sirven como incentivo para subir la nota, el docente hace mayor énfasis en la disciplina, los recursos didácticos utilizados esta tablero, marcador y guías, la actitud de los estudiantes frente a la diversidad de recursos es de apatía por falta de dinamismo en clase, habilidades que demuestra en el estudiante en las prácticas de aula son ejecutar procedimientos matemáticos (formulas algebraicas de forma repetitiva) el estudiante en clase se motiva principalmente por la obtención de una buena nota. Lo que más valora el docente en clase es el comportamiento y el trabajo en equipo (solución de talleres). La clase se desarrolla con la explicación en el tablero de problemas algebraicos, y posteriormente se resuelve los talleres que hacen parte de la nota.

Las primeras dos posturas se relacionan con un enfoque curricular práctico, que para Cazares, (2012) su interés está centrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje y no en el producto, sin embargo; se encuentran condicionados por algunas actividades académicas como la “evaluación sumativa”, al final del periodo escolar, la cual, se distancia del proceso que lleva el educando en la escuela, para los otros dos docentes prima la apropiación de conceptos y cumplir a cabalidad con las metas de aprendizaje.

Por el lado de los planes de área, se pudo analizar que las actividades programadas allí, aportan poco a una práctica docente que tenga en cuenta el trabajo por competencias, pues muchas de ellas desconocen el análisis de situaciones que le permitieran al estudiante poner en contexto real sus saberes; así como convocan al trabajo individual, dejando a un lado el trabajo colaborativo, se nombra una lista de logros en la mayoría y en el caso de lengua castellana desempeños que debe realizar el estudiante, pero no orienta de qué manera hacerlo, así mismo; la selección de procesos para potenciar las competencias resulta incongruente con las actividades estipuladas para tal fin, dando a entender que el diseño de los documentos institucionales como los planes de área no fomenta de buena manera un aprendizaje por competencias que enriquezca la práctica docente.

Ligado a la propuesta didáctica- pedagógica, se encuentran los recursos utilizados por los maestros para tal fin, que, aunque no abundan en la institución, existen algunos que pueden ser utilizados de manera sistemática. La mitad de los maestros utilizan como apoyo en sus clases en mayor medida material audio-visual, la otra mitad se apoya más con guías, talleres, cartillas, fotocopias, tablero y marcador. De esto se puede decir que, aún existe una resistencia por parte de algunos docentes (M1) a utilizar materiales didácticos de tipo tecnológico, ya sea por la poca afinidad con estos instrumentos debido a la diferencia generacional entre los docentes o por la falta de capacitación en el tema. Tal fenómeno se pudo observar en las clases, llegando a la conclusión de que los estudiantes sienten mayor interés por aprender por medio de elementos tecnológicos como: video beam, computadoras, material audio-visual entre los que se encuentran: videos, documentales o el mismo internet. Esto se debe a que estamos en la sociedad

del conocimiento donde las relaciones humanas y las formas de aprender han cambiado, para Barnett, (2001) las tecnologías de la información están copando los la mayoría de espacios sociales, dando como resultado una generación es netamente visual. Por tanto se origina una brecha entre las formas de enseñar y las formas en que aprenden los educandos.

A pesar de que las actividades planteadas en los planes de área se orientan hacia el trabajo individual, se pudo evidenciar en las observaciones de clase, que a los educandos les interesa trabajar en equipo, y lo ven “como una posibilidad no solo de responder las actividades y obtener una buena nota; sino como la oportunidad de hacer amigos”. La explicación a este hecho, se sustenta en primera instancia, por la forma de trabajo de la mayoría de estudiantes, que al ser con guías y talleres se requiere la interacción y el trabajo grupal; respecto a la nota, se puede decir que es uno de los pilares de nuestro sistema educativo, que en cierto sentido hace que los estudiantes estudien para aprobar y no para aprender. De lo anterior se puede apuntar que la educación ha perdido una de sus finalidades que es generar aprendizajes en los educandos, pues muchos de ellos estudian por obligación o por cumplir con un requisito social. Bernstein, (1989) considera que en el proceso educativo los saberes se separan de los individuos, los compromisos, la ética, pues estos son impedimentos para los intereses de las clases dominantes. En ese sentido se puede decir que importa más le eficiencia en términos de aprobación de los estudiantes que la calidad educativa.

Otro elemento importante, que se observó en los planes de área y que aportan a la práctica docente tiene que ver con las herramientas didácticas descritas, las cuales; en su mayoría permiten al educando involucrarse en las actividades de manera activa; sin embargo, esto no connota que el uso activo de recursos lleve al desarrollo de procesos de pensamiento (saber-saber) como resultado de prácticas orientadas desde la problematización y no desde la mecanización.

Es algunas asignaturas como las Matemáticas, se utilizan recursos propios del área como: compás, reglas, calculadora, libros guías computador; por el lado de las Ciencias

Naturales los recursos van dirigidos hacia la exploración, entre ellos: material de laboratorio, guías didácticas, textos entre otros. En ambos casos, a través de los recursos se busca desarrollar un saber- hacer enfocado hacia la ejecución de procedimientos que permiten poner a prueba las teorías propias de las áreas, sin mayor trascendencia en la resolución de problemas contextuales. A diferencia de otra área como Lengua Castellana que potencia a través de sus recursos como: libros, guías, talleres, material audio –visual, un saber –hacer que se vuelve útil a corto y largo plazo en la vida de los educandos, debido a que la lectura y la escritura se toman como procesos fundamentales que tienen una función social comunicativa y de desarrollo del pensamiento. De igual manera, el área de Ciencias Sociales utiliza recursos como fotocopias, libros y material audio – visual para la constitución de conceptos o saber-saber, y posteriormente dicha teoría es reflexionada y aplicada para comprender los fenómenos de la realidad.

Para que las prácticas de aula y la utilización de recursos, alcancen el nivel de éxito esperado, es importante reconocer el valor de la planeación, de la cual se puede decir que los docentes de la Institución Jiménez de Quesada que fueron entrevistados, la realizan por procesos; no obstante, se dan varias interpretaciones sobre este aspecto abordado. Por un lado, un docente (L1) considera que “se organizan las clases de acuerdo con los procesos de enseñanza- aprendizaje que se hayan construido y afianzado en el desarrollo de las clases anteriores”. Este docente tiene en cuenta que la educación es un proceso que se va construyendo paulatinamente en espiral; es decir, nunca se da por terminado y se relaciona entre sí con otros procesos o subprocesos. No obstante, se queda corto en su explicación, y deja entrever que le falta apropiación sobre esta importante forma de planeación, que se enfoca en aspectos complejos de los actores que participan en el hecho educativo como: la forma de interactuar, de comunicarse, de socializar, las formas de aprender entre otros.

Otro docente (C1) plantea una visión más rígida y menos flexible de la planeación por procesos, textualmente dice: “planeando la secuencia académica y pedagógica, determinando la continuidad, la dirección y los resultados”. Desde este punto de vista, el docente determina de manera anticipada y planificada las actividades, propósitos,

saberes y formas de evaluar en el proceso educativo; en otras palabras, direcciona los resultados del ejercicio académico. Por lo tanto, más que una planeación por procesos, hace parte de un enfoque educativo técnico en que se espera cumplir unas metas de aprendizaje de forma esquemática. Desde las concepciones del Ministerio de Educación Nacional, (1998) en la serie de lineamientos curriculares, este tipo de planeación no es del todo descartable; sin embargo, al darle prioridad al conocimiento como eje de la construcción curricular deja a un lado elementos importantes que tienen que ver con la forma en que los sujetos construyen saberes, a través de la interacción mediadas principalmente por el lenguaje.

Solo un menor número de docentes, afirma que lo hace por logros u objetivos (derogados hace casi una década) como textualmente el docente (M1) plantea: “teniendo en cuenta los logros establecidos en el plan de asignatura. Y determinados por periodos” Para (Barrón, 2015, p. 2), este tipo de planeación está sustentado en una epistemología centrado en un paradigma dirigido hacia una racionalidad técnica, donde prima la organización y jerarquización de los conceptos y teorías para el trabajo académico, con este modelo se espera un control sobre los roles y funciones de los actores del proceso educativo, dejando a un lado la dinámica comunicativa del aula y la reflexión sobre la pertinencia de los aprendizajes; mientras que en la planeación por procesos o competencias, engloban todas las dimensiones del individuo, tratando de formar a los educandos, cambiando el rol del docente, pasando de ser un informador del conocimiento y forjador de la comprensión propia de la materia, a un organizador y facilitador del aprendizaje.

En contraste con lo anterior, más de la mitad de los estudiantes aducen que los docentes evalúan sus aprendizajes a través de exámenes escritos al final del periodo sobre los temas vistos, lo cual sustenta un tipo de evaluación sumativa; un menor porcentaje manifiesta que son evaluados a través de talleres, guías y un uno por ciento, afirma que se hace verificando el cumplimiento de tareas y teniendo en cuenta la participación e interés en las actividades. Ningún estudiante marcó la opción que hace alusión a que el docente evalúa: “de manera permanente en clase, con diferentes actividades lúdicas,

individuales y grupales” por lo cual se puede decir que los docentes que participaron en la investigación siguen evaluando de manera tradicional (contenidos), pues la evaluación por procesos requiere métodos flexibles, acordes a las necesidades educativas de los estudiantes, y a las etapas del desarrollo, tales procesos potencian las competencias que el educando debe desarrollar, devela la realidad de la escuela, convoca al maestro a reflexionar permanentemente sobre su accionar pedagógico, ubica la nación en una medida internacional, entre otras finalidades.

Esta información permite determinar que, en teoría, la mitad de docentes, planean sus clases por procesos; aun así, la práctica en el aula dice todo lo contrario, puesto que al evaluar los estudiantes con un examen al final del periodo, no muestra que se está planeando por logros u objetivos de aprendizaje; dicha concepción no tiene en cuenta los momentos o etapas del proceso académico, los diferentes ritmos de aprendizaje de los educandos. Para Vargas, (2008) la educación por procesos debe promover una enseñanza integral, que privilegia la manera en que aprende el educando, a través de un aprendizaje permanente, utilizando métodos flexibles, prestando atención al desarrollo de procesos complejos más que al alcance de unos objetivos propuestos con anterioridad.

Por otro lado, en el análisis que se realizó a los planes de área, se pudo observar que en teoría se plantea una metodología conducente al desarrollo de competencias visible en el discurso común de los maestros y con lo cual responden al modelo pedagógico adoptado por la institución de aprendizaje “Significativo” y cuya estrategia didáctica es el aprendizaje por descubrimiento guiado o dirigido; sin embargo, dicha estrategia metodológica, se nombra de manera general en los planes de área, sin especificar u orientar las acciones didácticas que se promueven en el trabajo en el aula para el desarrollo de las diversas competencias. De igual modo, no se estipulan criterios de evaluación en la mitad de las áreas abordadas en la investigación, de manera que los criterios de evaluación quedan al libre albedrío del docente.

9.3 APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

“En el proceso educativo juega un papel fundamental los contextos de aprendizaje, pues a través de estos y de la actuación del individuo se logra construir un conocimiento que sirva para la vida, y no se quede en un saber proposicional o saber teórico”, para Pérez, (2007) lo importante del aprendizaje no es transmitir conocimientos sino provocar el desarrollo de competencias.

Para la mayoría de docentes involucrados en la investigación, sus prácticas de aula promueven en los estudiantes habilidades que le permiten utilizar el conocimiento a corto y largo plazo. Textualmente un docente (L1) plantea lo siguiente sobre este particular “los actos de lectura y escritura bien adaptados y desarrollados le permiten en el presente y futuro una excelente herramienta para desenvolverse en la vida”. Desde esta práctica educativa los aprendizajes de los estudiantes tienen un sentido transformador que le permite al estudiante utilizar los conocimientos adquiridos; a través de los procesos académicos; para desempeñarse adecuadamente en las diversas situaciones de su cotidianidad. Otro docente (M1) con una postura diferente, considera que los estudiantes en sus prácticas de aula, desarrollan habilidades que le permiten ejecutar procedimientos propios del área disciplinar, textualmente afirma “aplicando la lógica y los procedimientos matemáticos para resolver una situación problema”. Desde esta concepción del ejercicio docente, los aprendizajes de los estudiantes quedan reducidos a la ejecución de procedimientos propios del área de forma mecánica.

A su vez, al indagar a los estudiantes sobre este tema la mayoría dice que: “lo aprendido hasta el momento le sirve para definir lo que quiere hacer cuando salga del bachillerato”; sin embargo, al revisar las respuestas se encontró afirmaciones como estas: “por qué sirve para algunas cosas cuando estemos en la universidad”

“porque cuando uno quiere hacer cualquier cosa ya sabe de lo que entendió en el colegio, y puede ayudarlo a hacer nuestras tareas a nuestros hijos”

“porque me sumerge en temas de gran importancia y me doy cuenta lo que me gusta y no me gusta” “la disciplina y la lectura me acostumbra o me orienta a lo que quiero ser en un futuro”

De la anterior información se puede decir que, un porcentaje menor tiene claro que lo aprendido en la escuela le servirá para estudiar en la universidad; aunque muy pocos especifican la carrera; el otro tanto, da respuestas inconclusas donde resulta difícil apreciar la profesión u oficio que van a ejercer, lo que permite pensar que el trasegar de los educandos por la escuela no es un factor fundamental a la hora de encontrar su vocación o proyecto de vida, debido a que la mayoría de conocimientos carecen de funcionalidad. Para Sacristán, (2008), se debe actualizar el concepto de competencias, pensando en la actual sociedad de conocimiento, pues tal sociedad exige a los individuos el desarrollo de competencias que le permita desenvolverse en la vida y en el trabajo; además de la sensibilidad por el arte y la cultura.

De la misma manera, se cuestionó sobre las formas en que los docentes construyen aprendizajes en el ejercicio pedagógico, con lo cual se encontró que la mitad de los entrevistados, lo hacen a través de la interacción maestro- alumno, y la otra mitad por medio de la solución y planteamientos de preguntas/problema, esta situación se puede comprender desde la experiencia de los estudiantes sobre este aspecto.

Para estos últimos, la mayor fortaleza o habilidades que poseen como estudiantes tiene que ver con la comunicación oral y escrita, lo que permite entender que un gran porcentaje de docentes utiliza su discurso como herramienta principal “clase magistral” y esto se corrobora cuando los estudiantes manifiestan en sus respuestas que aprenden más y mejor cuando el docente explica, por encima de las actividades lúdicas, la utilización de herramientas tecnológicas, o la salida a otros espacios como: bibliotecas, parques o salidas de campo. En un menor porcentaje, aprenden más cuando trabajan con los compañeros. Este aspecto permite pensar que los estudiantes están condicionados a las prácticas pedagógicas tradicionales por lo cual el trabajo por competencias no ha logrado los efectos esperados en los aprendizajes.

Del mismo modo, se consultó a los estudiantes sobre lo que más han aprendido de las orientaciones de sus docentes; ellos afirman que, a ser disciplinados, organizados y a poner atención a las clases. Llama la atención que los estudiantes valoren estos procesos formativos como elementos importantes en su proceso de aprendizaje y que en zonas urbanas usualmente no se reconoce porque se le da preponderancia al saber-saber. Sin embargo, es importante reconocer que, aunque estos aprendizajes son importantes para el desarrollo de los procesos educativos, se están dejando a un lado el desarrollo de procesos cognitivos y el desarrollo de acciones prácticas que permitan contextualizar los saberes constituidos. Existen otros aprendizajes de igual importancia relacionados con competencias específicas propias de las disciplinas y competencias genéricas que todo individuo debe tener para enfrentarse a los retos que le impone la sociedad actual como la competencia comunicativa, lectura crítica, las competencias ciudadanas, razonamiento cuantitativo o la capacidad de usar las matemáticas en la resolución de problemas reales, entre otras. Para Barnett, (2001) se establece una relación antagónica entre las competencias académicas fundadas en la escuela y las competencias operativas provenientes de las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento; sin embargo considera el autor se debe establecer un equilibrio, entre estas, reconociendo los límites de las competencias, para ello se debe comprender que los dos extremos, la competencia académica tiende a quedarse en un idealismo careciendo de funcionalidad o aplicabilidad a la vida del individuo, por su parte la competencia operativa propende a una racionalidad instrumental; de manera que deben desarrollarse en la escuela otro tipo de competencias que equilibren la balanza como son: las competencias axiológicas y competencias actitudinales, cuya función es tomar conciencia del papel que cumple el conocimiento como eje transformador del mundo.

Con esta información se puede concluir que en mayor medida los docentes construyen aprendizajes por medio de la su discurso pedagógico, “clase magistral” y en porcentaje menor utilizando la reflexión, la indagación y la resolución de problemas cotidianos, esto se debe principalmente al enfoque epistemológico en que se encuentra ubicado el

docente y a la naturaleza de la disciplina o área de conocimiento. No obstante, dichos aspectos no deberían ser impedimentos para otorgarle funcionalidad a los saberes.

Por otra parte, la información anterior fue contrastada con las observaciones de clase; en ellas se logró evidenciar que menos de la mitad de estudiantes construyen su conocimiento a través de la formulación, solución y planteamiento de preguntas/problemas, y más de la mitad por medio del discurso del maestro y relacionando la teoría y la práctica para ejecutar procedimientos propios de las áreas. Lo anterior indica que los docentes discursivamente asumen una postura pragmática en relación a los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes y asumen que estos les servirán a corto y largo plazo para la vida; no obstante, en la práctica sigue prevaleciendo la transmisión de conocimientos teóricos a través del discurso del docente, restándole funcionalidad y aplicabilidad al conocimiento.

Otro elemento importante que se abordó es el referido a la aplicabilidad que se le da a los aprendizajes fuera de clase motivados por sus docentes; al respecto, la mayoría de estudiantes respondió que se les motiva a participar en actos culturales del colegio, en un menor porcentaje a profundizar en temas vistos, buscando más información, a apoyar compañeros con dificultades, pero ninguno, respondió la opción que dice: “representar al colegio en actividades para las cuales soy bueno” lo cual permite suponer que a pesar de motivar los estudiantes a participar en actos culturales no trasciende las fronteras de la escuela, sino que se queda en una actividad que solo permite cumplir con requerimientos institucionales, dejando a un lado el fortalecimiento de habilidades y destrezas que le permita al estudiantes desenvolverse en otros contextos diferentes a su entorno inmediato y demostrar sus competencias.

Al respecto Villa, (2010) plantea que para el trabajo por competencias, no solo basta con conocer un objeto, un proceso, fenómeno social o de la naturaleza, “saber – saber”, ni tampoco con realizar un procedimiento, ejercicio, o acción “saber – hacer” sino que interviene un factor intermedio que es la competencia “potestativa”, que no es otra cosa, que la capacidad que tiene el estudiante de hacer algo con los aprendizajes; es decir en la medida en que la escuela haga énfasis en activismo muchas veces de forma mecánica,

sin un sentido pedagógico y trascendental, el conocimiento adquirido tendrá poco impacto en la sociedad.

Del mismo modo, es importante destacar que en la revisión de los planes de área, se logró evidenciar que en su construcción todos tuvieron en cuenta los estándares de competencias; además se percibe que se busca desarrollar en los educandos aprendizajes direccionados hacia el componente conceptual, actitudinal, científico como es el caso de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, también aprendizajes que permiten la resolución de problemas, competencias comunicativas en el caso de las Matemáticas y Lengua Castellana, aprendizajes en todas las dimensiones del ser humano un saber- saber, saber –hacer y saber ser. No obstante, como se mencionó anteriormente, en las prácticas de aula no se logra evidenciar en la mayoría de los casos, el desarrollo la teoría planteada en los planes de área.

Además, en los planes de área se organizan los contenidos, las competencias; pero no existe un derrotero a seguir que le permita al maestro guiar sus prácticas pedagógicas en relación al trabajo por competencias, se dedican a enumerar competencias, objetivos, aprendizajes, pero sin profundizar en la metodología para provocar dichas competencias en los educandos. En ese sentido, los docentes quedan a merced de su intuición y formación académica, por lo que el aprendizaje por competencias no repercute del todo en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Hace falta mayor capacitación sobre el tema, el discurso de las competencias se escucha desde el Ministerio de Educación Nacional, en sus directrices y políticas educativas, en sus formas de evaluar a través de las pruebas censales, pero no se especifica sobre la forma de abordarla en el aula de clase, no existe una competencia emperatriz que enseñe cómo provocar competencias en los educandos.

10. CONCLUSIONES

La concepción de competencias que poseen los docentes de la Institución Educativa Jiménez de Quesada, en relación al discurso emanado desde el Ministerio de Educación Nacional, se enfoca principalmente en la articulación entre la teoría y la práctica, con el fin de dar soluciones a situaciones del contexto de los estudiantes; tal concepción se acerca a la postura ministerial; sin embargo, dicho concepto tiene varias interpretaciones que dependen de la formación académica del docente y de la naturaleza del área. Por un lado, desde el área de Matemáticas, las competencias hacen parte de un saber – hacer, que se convierte en una herramienta para solucionar situaciones problémicas propias de la disciplina, sin trascender las fronteras de la escuela, en otro sentido, en el área de Ciencias Naturales afirma, que las competencias deben estar acordes al nivel de desarrollo mental de los educandos y a la capacidad que tienen de razonar; desde el área de Lengua Castellana se toma el saber-hacer como fin mismo de los procesos educativos que se logran a través de la interacción con el contexto y un último concepto, el área de Ciencias Sociales, se distancia de las tres anteriores planteando que las competencias no dependen del contexto, sino que proviene de nuestro ADN.

Se reconocen cuatro posturas que se pueden asociar con diferentes teorías, la primera con una concepción instrumental, donde la competencia le permite al educando solucionar problemas netamente teóricos. La segunda, tiene en cuenta que cada individuo potencia las competencias de forma diferente de acuerdo a su desarrollo mental, (teoría Piagetiana); mientras que la tercera se ubica dentro los planteamientos de Hymes y Bernstein, donde la interacción con el contexto resulta fundamental para el desarrollo de competencias. Finalmente, la última postura sobre competencias está basada en una concepción innatista, sustentada en la teoría Chomskiana, que considera que todos los individuos nacemos con la capacidad o facultad de ser competentes, solo tenemos que potenciarlas.

Por otro lado; a pesar de que los docentes se identifican con un concepto pragmático sobre competencias, los alumnos no lo logran percibir en las aulas y sienten que los maestros se centran en fomentar competencias axiológicas, conductuales y actitudinales, más que competencias que permiten desempeñarse en el campo laboral. Es decir, existe una resistencia por parte de los docentes a adherirse al trabajo por competencias proveniente del estado.

Los resultados de la revisión documental permiten aseverar que no existe una postura clara sobre la concepción de competencias que maneja el Ministerio de Educación Nacional, a pesar de que los planes de área se construyeron teniendo en cuenta los estándares de competencias, estos se describen de manera general sin especificar la forma de provocarlas en el aula de clase, dejando al docente a libre albedrío. Lo anterior lleva a inferir, que el discurso de las competencias proveniente del estado no está permeando los planteamientos pedagógicos en la institución educativa, y que se requiere una estructuración de los mismos para direccionar de mejor manera los procesos en la escuela. Los planes de área de Ciencias Naturales y Matemáticas están mejor organizados y plantean un concepto de competencias que se acerca a las directrices ministeriales; sin embargo, se deben actualizar e incluir la nueva normativa, de la que hacen parte las mallas de aprendizaje, matrices de referencia inherentes a los derechos básicos de aprendizaje, entre otros.

En segunda instancia, en relación a las prácticas pedagógicas de los maestros de la institución, la investigación arrojó qué: en primera medida, todos los docentes que participaron en el estudio afirman que sus prácticas se orientan hacia la construcción de la relación entre reflexión, teoría y la práctica. Sin embargo, sobresalen dos enfoques, el primero visible en los maestros (Lengua Castellana y Ciencias Sociales) que propenden por el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, interesándose más por los ritmos y las formas en que aprenden sus estudiantes.

De otro lado, están los docentes (Ciencias Naturales y Matemáticas) que a pesar de tener en teoría, apropiación sobre el trabajo por competencias, la mayoría de estudiantes

se encuentran condicionados a prácticas pedagógicas tradicionales como es la clase magistral, sustentada en la explicación teórica de los docentes, las actividades lúdicas, la discusión en el aula, la interacción con otras instituciones, visitas a biblioteca y las salidas a otros escenarios distintos al aula, no son tenidos en cuenta para el desarrollo de competencias y construcción de aprendizajes significativos que es uno de los fines estipulados en el Proyecto Educativo Institucional, puesto que el modelo pedagógico que direcciona los procesos educativos se encuentra enmarcado en el “aprendizaje significativo” y por ende la motivación del estudiante, los recursos didácticos y escenarios para el aprendizaje juegan un papel fundamental.

Con respecto a los recursos didácticos, se pudo apreciar que falta mayor inclusión de elementos tecnológicos, entre otros, para que se dé una educación más pertinente acorde a las necesidades de aprendizaje de los educandos, habitantes de una sociedad del conocimiento que clama por la intercomunicación permanente de saberes. La mitad de los docentes que participaron en la investigación se apoyan en ayudas tecnológicas para enriquecer sus prácticas de aula, la cantidad restante presenta resistencia a la utilización de los mismos, se apoya más con guías, talleres, cartillas, fotocopias, tablero y marcador, ya sea por la poca afinidad con estos instrumentos debido a la diferencia generacional o por la falta de capacitación en el tema, dichos recursos tienen diferentes finalidades dependiendo de la propuesta didáctico – pedagógica de los docentes y el enfoque que le den desde su formación.

Teniendo en cuenta el modelo de planeación institucional cuyo eje central son las competencias y por ende los procesos, se puede decir que existe incongruencia entre la teoría y la práctica de los docentes en lo referido a la planeación de las clases; pues a pesar que la mayoría de ellos afirma que planean sus clases por procesos, se logró observar que falta conocimiento sobre este importante tema. Es visible la existencia de docentes con posiciones muy estructurales que más que trabajar por procesos, hacen parte de un enfoque educativo técnico en que se espera cumplir unas metas de aprendizaje de forma esquemática; además se sigue trabajando de manera tradicional, por contenidos, planeando por objetivos; evaluando de forma rígida y poco flexible con

un examen al final del periodo, sin atender los ritmos de aprendizaje. A pesar de que algunas áreas como Lengua Castellana y Ciencias Sociales se preocupan por los aprendizajes de los estudiantes, continúan evaluando de forma tradicional, no por competencias como lo hacen las pruebas ICFES Y SABER. El enfoque por competencias en educación no ha logrado transformar las prácticas de aula y por ende los procesos de enseñanza – aprendizaje están generando conocimientos que poseen poca funcionalidad para la vida de los educandos y están mostrando bajos resultados en las pruebas nacionales estandarizadas. Las prácticas pedagógicas no están desarrollando procesos que conlleven a la obtención de mejores resultados.

En tercer lugar, en el contexto de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en la escuela, se puede decir que en el discurso los docentes, en su mayoría, promueven en los estudiantes competencias que les permiten utilizar el conocimiento a corto y largo plazo; no obstante en la práctica emergen varias posturas: por un lado, los docentes pertenecientes a las Humanidades (Lengua Castellana y Ciencias Sociales) enfocan sus actividades pedagógicas hacia la consolidación de aprendizajes de los estudiantes teniendo en cuenta sus diferentes estilos, necesidades e intereses, restándole prioridad al cumplimiento de metas provenientes del Ministerio de Educación Nacional, preocupándose más por las formas de aprender de los educandos. En contraste a lo anterior, están los docentes pertenecientes a las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas, que se enfocan en cumplir las metas ministeriales, que aunque son importantes llevan a los docentes a preocuparse más por abordar la mayor cantidad de contenidos, temas, secuencias académicas, convirtiéndose estas en el eje central del currículo y descuidando procesos de pensamiento que son la base para el fortalecimiento de las competencias en la escuela. El desarrollo de actividades en las cuales se articula un “saber – hacer” (teoría y práctica) es el medio para adquirir conceptos y comprobar elementos propios de la disciplina.

Los estudiantes afirman que en clase se hace hincapié en el fomento de competencias actitudinales, axiológicas y comportamentales. En algunas áreas como Ciencias Naturales y Matemáticas están aprendiendo a memorizar conceptos, fórmulas,

procedimientos propios de las áreas, sin funcionalidad en la vida del educando. En disciplinas relacionadas con las humanidades (Ciencias Sociales y Lengua Castellana), se construyen aprendizajes más contextualizados, orientados a la reflexión como factor mediador entre la teoría y la práctica; aunque se sigue evaluando de manera tradicional en contra posición a la evaluación por competencias realizadas en las pruebas censales.

Los aprendizajes de los estudiantes adquiridos en la escuela, en un gran porcentaje no permiten aclarar su vocación profesional y definir su proyecto de vida; puesto que estos se encuentran en algunos casos descontextualizados, no acordes a las necesidades de los educandos. Los aprendizajes se quedan en actividades requeridas por la institución en términos académicos y culturales. Falta hacer un mayor énfasis en la construcción de proyectos, a través de los cuales se fortalecen las capacidades y las fortalezas de los educandos.

Se puede decir que, en mayor medida, los docentes construyen aprendizajes por medio de su discurso teórico, “clase magistral”; mientras un porcentaje menor implementa procesos de reflexión, de indagación y de resolución de problemas cotidianos. Esto se debe principalmente al enfoque epistemológico en que se encuentra posicionado el docente y a la naturaleza de la disciplina o área de conocimiento. No obstante, dichos aspectos no deberían ser impedimentos para otorgarle mayor funcionalidad a los saberes.

Por su parte, los planes de área muestran los contenidos, las competencias, los objetivos de aprendizaje; pero no existe una ruta metodológica a seguir que le permita al maestro guiar sus prácticas pedagógicas con relación al trabajo por competencias. En ese sentido, los docentes quedan a merced de su intuición y formación académica, por lo que el aprendizaje por competencias no repercute del todo en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Los avances en relación a procesos pedagógicos no son visibles ni en las prácticas ni los discursos de los docentes. Por ejemplo, el discurso sobre competencias se escucha desde el Ministerio de Educación Nacional, en sus directrices y políticas educativas, en sus formas de evaluar; pero no se especifica sobre la forma de

abordarlas en el aula de clase, no existe una competencia emperatriz que enseñe cómo provocar competencias en los educandos.

RECOMENDACIONES

Programar jornadas institucionales, que permitan socializar las características y el alcance del modelo pedagógico; así como socializar y consensuar los cambios significativos que de las prácticas pedagógicas estos se deriven y posibiliten la comprensión conceptual y práctica del término competencia como elemento constitutivo en el PEI. Estas jornadas deben integrar a la comunidad educativa para el alcance de metas comunes.

Generar ambientes pedagógicos sustentados en la interdisciplinariedad y el trabajo en colectivo de áreas, con el fin de constituir saberes comunes que conlleven al desarrollo no solo de competencias; sino de aprendizajes con una carga de mayor significatividad para los estudiantes, no solo en el plano académico, sino en su proyecto de vida.

Analizar la estructura y resultados de las pruebas censales con el fin de direccionar los cambios en los planes de área y en las prácticas pedagógicas que sustentan la acción formativa de cada una de las áreas, a la luz no solo de las exigencias ministeriales, sino de las necesidades e intereses de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Planear simulacros periódicos de evaluaciones por competencias, para determinar el nivel de avance de los aprendizajes de los estudiantes en relación a nuevas formas de aprender y de evaluar. Resultados, que se convierten a su vez, en insumos para replantear acciones didácticas en las diferentes áreas.

Promover actividades institucionales en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar sus saberes, sus habilidades y sus destrezas, no solo en el ámbito académico, sino en el axiológico, teniendo en cuenta que este último aspecto resulta de especial importancia para los estudiantes.

IMPACTOS ESPERADOS

Generar praxis pedagógica, tanto en los docentes como en los directivos que conduzca al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sustentados en el modelo pedagógico institucional, que en teoría tiene elementos propios de las competencias; pero que en la práctica docente no hay visibilidad de este componente.

Constituir grupos de estudio pedagógico, a través del trabajo cooperativo entre los docentes de la institución; compartiendo experiencias pedagógicas que enriquezcan la labor profesional y generen identidad institucional sobre el trabajo por competencias.

Revisar la organización académica que a nivel institucional dinamiza los procesos curriculares; en tanto esta debe dar las directrices institucionales que orientan el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, en coherencia con el horizonte institucional.

REFERENCIAS

- Acevedo Segarra, R. E. (s.f). *Evolución del estudio del currículo como disciplina*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/25944553/Evolucion-Del-Estudio-Del-Estudio-Del-Curriculo>
- Altet, E. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber manejar las prácticas*. México: FC.
- Álvarez – Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*.
- Arias Valencia, M. M. (2000). *La Triangulación Metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>
- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C. & Ayala Reyes, M. C. (2013). *La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal*. *Revista Calidad en la Educación* 38, 277-304. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n38/art08.pdf>
- Ball, S. (2010). *Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa*. Universidad Pedagógica Nacional. Pedagogía y Saberes N° 38.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Barahona Caycedo, G. J., Blanco Avellaneda, C., Hernández Castellanos, R. Mellizo Camacho, L. D. & Sanabria Rodríguez, O. O. (2011). *Implicaciones de la implementación del enfoque de formación por competencias en la práctica docente de profesores*. Universitarios. Estudio de caso en Uniminuto – Bogotá. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1907/BarahonaCaycedoGermanJesus2011.pdf?sequence=1>

Barrón Tirado, C. (2015). *Concepciones epistemológicas y práctica docente*. Una revisión. REDU- Revista de docencia universitaria, 13 (1), 13-56.

Bernstein, B. (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Revista Colombiana de educación, número 15

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Londres, editorial: Akal.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos, y control*. Madrid, Ediciones Morata.

Bloom, B. S. (s.f.). *La taxonomía de los objetivos de la educación*. La clasificación de las metas educacionales Manuales I y II. Buenos Aires. Librería el Ateneo. Recuperado de:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ambientes_aprendi/repositorio/aprendizaje/taxonomia_objetivos_educacion.pdf

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid. Akal.

Bourdieu, P. (1993). *La lógica de los campos*. Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Bustamante, G, (2013). *Seminario permanente de investigación - DIE*. Bogotá.

Cárdenas, J. A. (2013). *Condiciones sociológicas del giro epistemológico de la categoría competencia y sus implicaciones teórico-prácticas en el contexto educativo Colombiano*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Cazares, M. (2012). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. Revista Universidad de Huelva.

Cinterfor/oit. (2004). *Formación para el Trabajo, Aportes a la Calidad de la Formación Incorporando Criterios de Equidad y Pertinencia con el Contexto*. Programa de Fortalecimiento Institucional para la Formación Técnica y Profesional de las Mujeres de Bajos Ingresos. - MTEySS - BID/ FOMIN - CINTERFOR/OIT, El Salvador.

Coll, C. & Miras, M. (1993). *La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Charria Ortiz, V. H., Sarsosa Prowesk, K. V., Uribe Rodríguez, A. F., López Lesmes, C. N. & Arenas Ortiz, F. (2011). *Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales*. Las competencias del psicólogo en Colombia Psicología desde el Caribe, núm. 28, 133-165. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1975.

Chomsky, N. (1968). *Lenguaje y entendimiento*. Ed. Planeta - Agostini, Barcelona.

Conchado Peiró, A. & Carot Sierra, J. M. (2012). *Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles*. Revista de Docencia Universitaria Vol. 11, 13, 429 – 446. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Documat-PuntosFuertesYDebilesEnLaFormacionPorCompetenciasS-4244037.pdf

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

De Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.

Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica docente*. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. *Revista forma y función* N°9. Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Ion, G. & Cano, E. (2011). *El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior*. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, nº 9 (2), 246-258. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EIProcesoDeImplementacionDeLaEvaluacionPorCompeten-4731866.pdf>

Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral, sistema, seguimiento y modelos*. Montevideo. Recuperado de: <http://www.cinterford.org.uy./public/spanish/region/ampro/cinterford/publ/mertens>

Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Decreto 1513*. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Recuperado de: <https://boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277*. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos,

organizativos y generales. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SERVICIOS/Auditoia%20Matriculas/normatividad/Decreto_1860_1994.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115*. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf 90

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de lineamientos Curriculares*. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 230*. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Recuperado de: <http://structio.sourceforge.net/leg/dec230110202.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estandares Básicos en Competencias en Lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá.

Moreno, Olivos, T. (2010). *El Currículo por Competencias en la Universidad: Más Ruido que Nueces*. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 2, No. 154. México.

Muñoz Moncaleano, F. A. (2013). *Concepciones sobre competencias y créditos académicos de estudiantes del Programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Ibagué*. Universidad del Tolima. Ibagué. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/51067966.pdf>

Paredes de Castro, C. (1976). *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Universidad-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuaderno de educación de Cantabria.

- Perenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, 3. Ed. Barcelona: Editorial Graó.
- Piatelli, Palmarini, M. (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky, crítica*, Barcelona.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis doctoral universidad de Sevilla.*
- Rodríguez, S. T. (2000). *La fecundidad metodológica de la analogía del texto en el análisis social. Revista universidad de Guadalajara, número 18.*
- Saavedra, M. F. (2012). *Colombia Lider Latinoamericano en información sobre capital Humano. Educación Superior 20, 6-7-14.*
- Sacristán, J. G. (2008). *Diez tesis sobre la posible utilidad de las competencias en educación.* Madrid: Morata.
- Schultz, T. W. (1985). *Invirtiendo en la gente.* Biblioteca Ariel, Buenos Aires.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa.* Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. Bogotá – Colombia.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* Sexta edición. Mc, Graw, Hill. Education. México. D. F.
- Strauss, L. (1961). *Antropología estructural.* Eudeba, Buenos Aires.
- Shón, D. (1998). *La formación del profesional reflexivo.* Barcelona – México: Paidós.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Vargas, Leyva, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. ANFEI. México.

Villa, M. D. (2013). *Intrducción al estudio de la competencia*. Competencia y educación. Ciudad de Mexico: Pomares

Zamudio., G. B. (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu*. *Pedagogía y saberes*, 33-44.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista estructurada a docentes



ENTREVISTA ESTRUCTURADA SOBRE APROPIACIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE AULA

Buenos días, estimados docentes.

A continuación, encontrará un cuestionario que tiene como objetivo principal, analizar la apropiación del discurso oficial sobre competencias, en la práctica docente de maestros de grado noveno, de la Institución educativa técnica Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal.

De manera cordial, le solicito responder las preguntas que en el cuestionario se presentan, no hay respuestas correctas o incorrectas; pero si confidenciales y anónimas. Por lo anterior, le solicito contestar con la mayor objetividad posible. . Por favor seleccione una sola opción para cada pregunta, no olvide justificar su respuesta cuando se solicite.

¡Muchas gracias por su colaboración!

1. ¿Con cuál de los siguientes conceptos sobre competencia se siente más identificado?
 - a) Conjunto de habilidades y destrezas que poseen los individuos de manera innata, independiente del contexto.
 - b) Sistema de símbolos colectivos que son productos acumulativos del espíritu.
 - c) Conocimientos y actitudes que adquieren los individuos en su interacción social.
 - d) Como un “saber hacer” en situaciones concretas, que dependen del contexto y de las necesidades del mismo.

- e) Como una lista de comportamientos que ciertas personas poseen en mayor medida que otras y que las transforman en una situación dada.

¿Por qué? _____

2. Desde su experiencia profesional la competencia es:

- a) Un elemento que hace parte de la genética de los seres humanos.
- b) Una habilidad o destreza que se puede potenciar a través de la acción.
- c) Una estructura mental que no se percibe conscientemente por el individuo, pero que puede aflorar en cualquier momento.
- d) Un elemento universal que hace parte de la cultura y no depende de procesos, ni factores contextuales.
- e) Un término pedagógico moderno que se ha implantado, pero aún no se tiene claro su significado y contexto.

Explique su respuesta _____

3. Su propuesta didáctico- pedagógica tiene como finalidad:

- a) La consecución de un producto, estableciendo previamente los objetivos para alcanzar.
- b) El proceso de enseñanza y no en el producto.
- c) La construcción de una relación entre la acción, reflexión, la teoría y la práctica.

d) La constitución y formación de sujetos en sus diferentes dimensiones de su desarrollo, como potencialidades o capacidades.

e) La formación de un sujeto crítico y propositivo.

¿Por qué? _____

4. En sus prácticas de aula el estudiante desarrolla habilidades que le permiten:

a) Apropiarse de conceptos.

b) Ejecutar procedimientos propios del área disciplinar.

c) Utilizar el conocimiento para su beneficio a corto y largo plazo.

d) Adaptarse a los cambios de la sociedad.

e) Visualizar su proyecto de vida.

¿Cómo lo demuestra? _____

5. ¿Qué recurso didáctico utiliza más como apoyo en sus clases?

a) Texto guía.

b) Material audio visual.

c) Tablero y marcador

d) Juegos educativos.

e) Guías y talleres.

¿Por qué? _____

6. ¿De qué manera desarrolla el proceso evaluativo en sus estudiantes?

a) A través de evaluaciones orales y/o escritas.

b) Actividades permanentes de clase.

c) Por asistencia y comportamiento.

d) Cumplimiento de tareas asignadas.

e) A través de procesos de autoevaluación.

7. ¿De qué forma se construye el conocimiento en el aula de clase?

a) A través de la interacción maestro – alumno

b) A través de la lectura de información sobre el tema a tratar.

c) A través de la solución de ejercicios prácticos.

d) A través del trabajo colaborativo.

e) A través de la solución y planteamiento de preguntas y/o problemas.

8. El desarrollo de sus clases se encuentra direccionadas más hacia:

a) Lo cognitivo y lo procedimental

b) Lo procedimental y actitudinal

- c) La apropiación de conceptos.
- d) La construcción de conocimiento.
- e) Lo experimental y lo secuencial.

¿Para qué? _____

9. En el desarrollo del proceso académico a que le otorga mayor atención:

- a) A los resultados o producto del proceso
- b) A los métodos y estrategias utilizadas
- c) A la forma en que aprenden los estudiantes.
- d) Al cumplimiento de las metas de aprendizaje establecidas.
- e) A las necesidades e intereses de los estudiantes.

¿Por qué? _____

10. ¿De qué manera organiza la planeación de sus clases?

- a) Por temas o contenidos
- b) Por logros u objetivos
- c) Por procesos.
- d) Por ejes conceptuales.

e) Por proyectos.

¿Cómo lo hace? _____

Anexo B. Entrevista estructurada a estudiantes.



ENTREVISTA ESTRUCTURADA SOBRE APROPIACIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE AULA

Buenos días, estimados estudiantes.

A continuación, encontrará un cuestionario que tiene como objetivo principal, analizar la apropiación del discurso oficial sobre competencias, en la práctica docente de maestros de grado noveno, de la Institución educativa técnica Jiménez de Quesada de Armero – Guayabal.

De manera cordial, le solicito responder las preguntas que en el cuestionario se presentan, no hay respuestas correctas o incorrectas; pero si confidenciales y anónimas. Por lo anterior, le solicito contestar con la mayor objetividad posible. Por favor seleccione una sola opción para cada pregunta, no olvide justificar su respuesta cuando se solicite.

¡Gracias por su colaboración!

1. ¿A qué recursos didácticos recurre el profesor con mayor frecuencia en clase?
 - a) Cartillas, fotocopias.
 - b) Elementos tecnológicos (video beam, computador, televisor, otros)
 - c) Tablero, marcador
 - d) Juegos educativos (rompe cabezas, loterías, ajedrez, otros)
 - e) Guías, talleres y/o laboratorios

2. ¿Cuáles son sus mayores fortalezas como estudiante?

- a) Comunicación oral y escrita.
- b) Repetición detallada de lo aprendido en clase.
- c) Utilización de lo aprendido en la solución de problemas cotidianos.
- d) Trabajo colaborativo con mis compañeros.
- e) La memorización de conceptos propios del área.

¿Cómo lo demuestra? _____

3. ¿Qué es lo que más valora del trabajo de su profesor?

- a) La claridad de las explicaciones.
- b) La oportunidad que da de preguntar y opinar.
- c) La diversidad de recursos y actividades que propone para enseñar.
- d) El gusto que demuestra por enseñarnos.
- e) Se nota que prepara las clases

4. ¿Qué es lo que más le gusta de su clase?

- a) Que puedo trabajar con los compañeros.
- b) Que puedo participar para dar mis opiniones.

- c) Que puedo aplicar lo que aprendí en mi vida.
- d) Que puedo equivocarme sin ser castigado.
- e) Que puedo dialogar con mi profesor para mejorar.

Ejemplifique su respuesta _____

5. ¿Cuándo aprendo más o mejor?

- a) Cuando el profesor explica.
- b) Cuando trabajo con mis compañeros.
- c) Cuando utilizó herramientas tecnológicas (computador, Tablet, celular).
- d) Cuando participo en actividades lúdicas (juegos, dinámicas, entre otras).
- e) Cuando salgo a otros espacios (biblioteca, parque, salidas al campo).

¿Por qué? _____

6. ¿Cuál es la estrategia más utilizada por el profesor para evaluar sus aprendizajes?

- a) Con evaluaciones escritas al final del periodo, sobre los temas vistos.
- b) De manera permanente en clase, con diferentes actividades lúdicas individuales y grupales.

- c) Teniendo en cuenta mi participación e interés en las actividades.
- d) Verificando el cumplimiento de las tareas asignadas para la casa.
- e) Con talleres y guías sobre los temas vistos.

¿Cómo lo hace? _____

7. ¿Qué cree es lo que más importante para su profesor en clase?

- a) Que propongamos proyectos con los temas aprendidos en clase.
- b) La disciplina y el buen comportamiento.
- c) Fortalecer valores y actitudes positivas en los estudiantes.
- d) Ponernos a pensar con preguntas y problemas que debemos responder.
- e) Que cumplamos con las tareas asignadas.

¿Para qué lo hará el profesor? _____

8. Fuera de la clase, el profesor me motiva a:

- a. Participar en actos culturales en el colegio.
- b. Representar el colegio en actividades para las cuales soy bueno.
- c. Apoyar a los compañeros con dificultades.
- d. Profundizar en los temas vistos, buscando más información.

e. Ninguna de las anteriores.

9. ¿Qué es lo que más ha aprendido de las orientaciones dadas por el profesor en clase?

a. A ser disciplinado, organizado y poner atención a las clases.

b. A memorizar información para cuando la necesite.

c. A trabajar en equipo con mis compañeros.

d. A solucionar preguntas o problemas aplicando lo aprendido.

e. A querer saber más del tema visto.

10. Lo aprendido hasta el momento me sirve para definir qué quiero hacer cuando termine mi bachillerato:

Si _____ No _____

Por qué?

Anexo C. Ficha observación de clase




FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE SOBRE APROPIACIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE AULA.

Este instrumento se diseñó con el objetivo de caracterizar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes con relación al discurso de las competencias emanado desde el Ministerio de Educación Nacional. Para la observación de clase se tendrán en cuenta los siguientes elementos:

Ítems		OBSERVACIONES
1	Concepto de competencia que evidencia el docente en sus prácticas se ubica en:	
2	La Finalidad de la propuesta didáctico – pedagógica de docente es:	
3	La clase se direcciona principalmente hacia:	
4	La construcción del conocimiento en el aula se hace tangible a partir de:	
5	El docente en el desarrollo del proceso académico le otorga mayor atención a:	
6	El docente planea sus clases por:	
7	La ejecución del proceso evaluativo en estudiantes se da a través de:	
8	El docente en clase hace mayor énfasis en:	
9	Los recursos didácticos utilizados por el docente son principalmente:	

Ítems		OBSERVACIONES
10	El recurso con el que mayor se identifican los estudiantes es:	
11	La actitud de los estudiantes frente a la diversidad de recursos es:	
12	Habilidades que demuestra en el estudiante en las prácticas de aula son:	
13	El estudiante en clase se motiva principalmente por:	
14	Lo que más valora el docente en clase es:	


Anexo D. Lista de chequeo para análisis documental

	UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	VERSIÓN: 01 PÁGINA: 147 de 151
	PROCESO DE INVESTIGACIÓN	FECHA:
	FORMATO LISTA DE CHEQUEO PARA RECOLECCIÓN DE DATOS DE PLANES DE ÁREA	VIGENCIA: 2018

El propósito de esta lista de chequeo es analizar la congruencia que existe entre lo que plantea el estado a través del discurso oficial de las competencias y lo que se estipula en los documentos institucionales por parte de los docentes y directivas en los planes de área.

No.	ÍTEM A VERIFICAR	Cumple		Observaciones
		SI	NO	
1	Se incluyen lineamientos curriculares			
2	Se puede apreciar un planteamiento sobre el concepto de competencias			
3	Se hace visible el planteamiento de competencias propias del área.			
4	En la construcción del plan de área se tuvieron en cuenta los estándares de competencias			
5	Se incluyen mallas de aprendizaje y matrices de referencia según normatividad.			
6	Existen objetivos que conduzcan al desarrollo de competencias			

No.	ÍTEM A VERIFICAR	Cumple		Observaciones
		SI	NO	
7	La metodología del plan de área permite el desarrollo de competencias propias del área en los estudiantes.			
8	Las actividades convocan el trabajo en equipo.			
9	Las actividades propuestas posibilitan el aprendizaje para resolver situaciones contextuales			
10	Los recursos propuestos para el aprendizaje permiten aprender haciendo.			
11	Se evidencia articulación con proyectos trasversales.			
12	Se establecen criterios y tipos de evaluación orientados hacia el desarrollo de competencias.			

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Los suscritos:

Marlon Andrés Vera Torres

con C.C N° 93236706

_____ con C.C N° _____
 _____ con C.C N° _____
 _____ con C.C N° _____
 _____ con C.C N° _____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar **Motivo:** _____


La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “**...Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “**...Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo: **CONFIGURACIONES SOBRE COMPETENCIAS, QUE CIRCULAN EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES DEL GRADO 9º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA JIMÉNEZ DE QUESADA DEL MUNICIPIO DE ARMERO-GUAYABAL.**

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

MAGISTER EN EDUCACIÓN


- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Artículo publicado en revista:

- Capítulo publicado en libro:

- Conferencia a la que se presentó:

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: 19 Mes: AGOSTO Año: 2018

Autores:

Firma

Nombre: <u>MARLON ANDRÉS VERA TORRES</u>		C.C. <u>93236706</u>
Nombre: _____	_____	C.C. _____
Nombre: _____	_____	C.C. _____
Nombre: _____	_____	C.C. _____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.