



La formación docente de los maestros del área de humanidades y ciencias sociales de la EMS pertenecientes a la DGB-SEV en el marco de la RIEMS.

Ángel Fernando Quiñónez Quiñónez

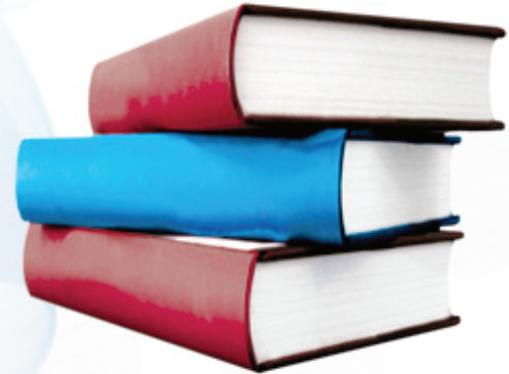
Universidad Católica de Ecuador

La formación docente como eje central de un perfil profesional de los educadores adquiere contenidos y connotaciones muy particulares. Las demandas y expectativas de los individuos y de la sociedad plantean tanto un tipo de formación docente vinculada a contenidos científicos específicos y especializados del área disciplinar a la que el docente pertenece, como también una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la resolución de problemas. Es decir, una formación que permita un desarrollo integral de la persona que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético.

En el presente escrito se busca articular:

- La Formación como eje fundamental en la construcción de un perfil profesional docente.
- La Reforma Integral de la Educación Media Superior y el Diseño Curricular basado en Competencias.
- La importancia de la formación docente en el contexto de la RIEMS.





El ser y quehacer de los docentes está indefectiblemente ligada al mundo de la formación y del conocimiento, y sin duda alguna, en ambos referentes se están produciendo cambios muy significativos que obligan a contextualizar también la orientación del trabajo en el aula (Zabalza,2002: 38).

Por una parte, la formación docente como eje central de un perfil profesional de los educadores adquiere contenidos y connotaciones muy particulares. Las demandas y expectativas de los individuos y de la sociedad plantean tanto un tipo de formación docente vinculada a contenidos científicos específicos y especializados del área disciplinar a la que el docente pertenece, como también una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la resolución de problemas. Es decir, una formación que permita un desarrollo integral de la persona que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético.

El informe sobre educación presentado a la UNESCO en 1996 y coordinado por J. DELORS. En este conocido trabajo se indican los cuatro pilares en los que se debe basar la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, marcando una línea clara hacia la formación integral.

1.1 La Formación como eje fundamental en la construcción de un perfil profesional docente.



Por último, en el Documento de trabajo sobre La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, presentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), se remarca que los fundamentos de una visión universal de la educación implican, entre otras cuestiones, tener una concepción de la enseñanza amplia con una vocación no sólo de enseñar sino también de educar, con una visión a largo plazo y no solamente con miras a la adaptación al mercado de trabajo a corto plazo y con una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida.

En este contexto la formación, se afirma en dicho documento, no debe orientarse a la mera acumulación de conocimientos sino a la adquisición de competencias, como la capacidad para movilizar los conocimientos y habilidades pertinentes cuando sea necesario analizar situaciones complejas, resolver problemas, emprender tareas de colaboración, justificar con rigor las decisiones que se tomen y tener capacidad de previsión.

En este proceso de cambio cobra gran relevancia la figura del docente puesto que el hecho de enseñar de determinada manera implica que se incentiven modos de aprender.

Así pues, la dimensión de la actividad profesional docente resulta fundamental, se requiere que, junto a sus conocimientos, estén en condiciones de estimular el desarrollo y madurez de los estudiantes, de formar personas más cultas y, a su vez, integral desde el punto de vista personal y social.

Ello implica la necesidad de formar a los estudiantes de cara al futuro, sobre todo, en la capacidad de adaptar los aprendizajes a las nuevas situaciones en que tales aprendizajes habrán de ser empleados; e implica, también, sustituir los formatos disciplinares convencionales por otros nuevos que hagan hincapié en las relaciones mutuas y la interdisciplinariedad (la formación en competencias, en estudios transdisciplinares y mixtos, etc.).

Indudablemente, estos cambios en la formación del docente traen consigo el cambio del propio rol y tareas del docente, lo que plantea, por una parte, la exigencia de una profesionalización de la tarea docente y, por otra, la definición de los parámetros que definan dicha profesionalidad para poder diseñar las políticas de formación.

Para Goldschmid (1995: 68), tanto desde el punto de vista de las necesidades actuales como de las futuras, no es suficiente memorizar y reproducir hechos y teorías y, adquirir competencias técnicas en alguna disciplina, sino que es necesario aprender como se resuelven los problemas, desarrollar habilidades de comunicación y adoptar una actitud empresarial. El estrecho marco del conocimiento y la habilidad técnica no es suficiente.



Resulta imprescindible establecer como objetivos formativos esenciales: el conocer, el hacer, el ser y el ser en el mundo (Ver el cuadro 1.1).

Cuadro 1.1 Ejes Centrales de la Formación Docente



Fuente: Goldshmid, M. L. (1995), The research for excellence in Higher Education. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre calidad en la enseñanza universitaria. Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona.

La representación gráfica de dicho modelo, enuncia los aspectos formativos que debería contener el curriculum. La habilidad para el pensamiento crítico debe ser siempre el primer objetivo de la formación docente. Sin olvidar que la ineludible necesidad de ser conscientes de la interdependencia de nuestro mundo, hace necesario adoptar una perspectiva abierta en la formación, para analizar la economía global y los aspectos ecológicos e interculturales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución docente está basada en un sistema de procesos que deben realizar los profesores y estudiantes armónicamente bien estructurados para dar lugar al graduado que la sociedad requiere en el mundo contemporáneo, capaz de resolver los problemas de cada vez mayor complejidad, donde se requiere un alto dominio de la ciencia y la tecnología para su solución. Estos procesos se deben dar con una perfecta organización en lo que se denomina el currículo de estudio.



Los estudiosos del currículo han definido el concepto de diferentes formas. En las definiciones dadas, subyacen las bases de las teorías curriculares que defienden y sus posiciones filosóficas, a saber:

- El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real; es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza (Cortijo Jacobino, 2004: 23).
- El currículo es el plan que orienta y estructura el conjunto de experiencias de aprendizaje que deben desarrollarse con la mediación de un sistema de procesos docentes, laborales e investigativos, para dar lugar al logro de las competencias de actuación profesional (Posner, George J, 2001: 32).
- El currículo es el instrumento que interviene como orientador y regulador del proceso de enseñanza- aprendizaje; a la vez que se constituye en modelo pedagógico y científico-tecnológico (Tolbar, Ralph, 2007: 41).

En definitiva, cualquiera que sean las concepciones de los diversos autores, el currículo es el modelo o plan que orienta las acciones pedagógicas a desarrollarse en un sistema educativo. En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se hace necesario disponer de un currículo coherente y flexible que contribuya al desarrollo constante de todo el proceso pedagógico de una institución educativa.

Un hecho actual, que debe enfrentar cualquier docente en estos tiempos, es la rapidez con que se producen los conocimientos en las diferentes ramas de la producción y los servicios, exhortándolos a asimilar las nuevas tecnologías y adelantos científicos, a fin de mantenerse competentes y competitivos. Es por eso que, aquellas instituciones educativas responsables de la formación de los nuevos bachilleres, deben prestar especial cuidado en la formación profesional continua de sus docentes.

Desde la perspectiva Guzmán (2007:40-57), para dirigir eficazmente el proceso de formación docente, resulta imprescindible conocer los elementos constituyentes, las leyes que rigen y los principios que sustenten ambos procesos: el Profesional y el Pedagógico.



El proceso profesional, como todo aquel en que interviene la actividad humana, presenta determinadas características propias que lo distingue, entre las que están:

Se da mediante una secuencia lógica de pasos con el objetivo de resolver un problema. El que lo realiza es un personal calificado para ello.

- Responde a una determinada demanda social. Se da mediante una lógica y regularidad propia.
- Es regulado durante toda su planificación y ejecución.
- Es desarrollado por un personal que estar permanentemente actualizado.
- Tiene por resultado un producto que puede ser tangible o intangible.
- Requiere de la utilización de recursos humanos y materiales.

El proceso pedagógico para la formación profesional es el proceso de educación, como respuesta a una demanda social, que tiene lugar bajo las condiciones de un centro de educación y la entidad productiva o de servicios para la formación y superación de un profesional. Las características esenciales de dicho proceso son:

- Unidad de lo instructivo, educativo y desarrollador. La esencia del principio radica en que al docente le corresponde dirigir el proceso pedagógico, de manera tal, que junto a lo cognitivo, se garantice la formación de las convicciones, capacidades, ideales, sentimientos del hombre, que debe vivir de una manera activa y transformadora de la sociedad. Por ello, el profesor debe concebir el proceso de asimilación, en estrecha vinculación con la vida y con los intereses y necesidades de la sociedad, lográndose a partir de lo instructivo, la educación y el desarrollo de la personalidad del estudiante y de su grupo.

La unidad instrucción educación desarrollo, debe satisfacer la necesidad de preparar a un profesional que satisfaga las exigencias del progreso científico técnico, en su constante cambio y desarrollo.

- Carácter científico e ideológico en el proceso de formación de la personalidad. La esencia del principio radica en que la educación y el desarrollo de la personalidad plena, transformadora, que responde a las exigencias sociales, constituyen el objetivo principal de la educación, es por ello que, el proceso pedagógico debe distinguirse por un marcado enfoque científico, por un diálogo y no por un monólogo, que combine de manera armónica la apropiación del contenido, por parte del formando, con el desarrollo de convicciones morales y de una concepción del mundo que haga de él un sujeto activo, que vincule sistemáticamente la palabra y la acción, en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales de su país y su contexto.



- Carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad. En el proceso pedagógico se deben conjugar los intereses colectivos de los alumnos teniendo en cuenta los individuales, para ello es necesario conocer la personalidad de cada formando, propiciar su participación en las actividades, después de establecer expectativas y propósitos colectivos e individuales. Para garantizar esto el facilitador debe dominar la teoría del desarrollo del colectivo, así como la dinámica grupal, para lograr la relación sujeto sujeto en un clima de respeto, exigencia y ayuda entre los propios formandos.

Entre las principales cualidades que debe desarrollar el docente en formación continua está el trabajo en equipo y colaborativo, por lo que el proceso pedagógico debe lograr el desarrollo y fortalecimiento del espíritu cooperativo, el respeto mutuo, la disposición a la ayuda, la franqueza con los compañeros, la actitud crítica y autocrítica y la disciplina en el colectivo, entre otras.

- Vinculación de la educación con la vida y del estudio con el trabajo.

Este principio responde a la idea de hacer que la educación de respuesta a las necesidades de la sociedad, para que marche con el dinamismo de la vida social y el avance científico técnico. Implica la vinculación de los formandos con la realidad de la producción y los servicios y ello sólo puede ser realidad a través de la unidad del estudio con el trabajo.

En la base de este principio está la vinculación teoría práctica, lo que lleva a estudiar los contenidos teóricos y aprender a aplicarlos en la vida y en la actividad profesional, adquirir habilidades y hábitos profesionales que le permitan prepararse para asimilar independientemente las nuevas tecnologías y elevar la productividad en el trabajo, hacer uso de los conocimientos teóricos en el trabajo práctico.



El proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución docente está basada en un sistema de procesos que deben realizar los profesores y estudiantes armónicamente bien estructurados para dar lugar al graduado que la sociedad requiere en el mundo contemporáneo, capaz de resolver los diversos problemas de cada vez mayor complejidad, donde se requiere un alto dominio de la ciencia y la tecnología para su solución. Estos procesos se deben dar con una perfecta organización en lo que se denomina el currículo de estudio.

Dentro de las ciencias de la Educación se ha abierto pasos desde la segunda mitad de este siglo, la teoría curricular: sus enfoques y metodologías, como una vía de proporcionar a los educadores fuentes científicas y experiencias prácticas que permitan encauzar adecuadamente los procesos de formación de profesionales y la educación en los diferentes niveles de enseñanza.

A ese desarrollo en el orden teórico y práctico han aportado diferentes investigadores de todas las latitudes. Hoy en día se dispone de una teoría enriquecida sobre el diseño curricular, donde existen diferentes modelos que sirven de base para el debate y la reflexión entorno a tan significativa temática, estos enfoques coexisten y en algunos casos se solapan.

1.1.1. Currículo, disciplina de las Ciencias de la Educación.



Por ejemplo, para Johnson (2002: 23), el currículo es algo más que el conjunto de las experiencias de aprendizaje; se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza.

Para Arnaz (2007:27-29), es un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

Frida Díaz Barriga (2003: 19-21), coincide con las definiciones que consideran al currículo como una conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. Es el resultado del análisis de contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición de fines, de objetivos, y específica de medios y procedimientos para asignar recursos.

Para Posner (2001: 32), el currículo es: "la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte. El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza".

Hoy en día se aprecian dos grandes dimensiones o ámbitos de contextualización del currículo: el currículo como instrumento de intervención (planificación) y campo de investigación.

- a) El currículo como instrumento de intervención (orientador y regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Los directivos educacionales y los docentes en general, encuentran en el currículo el instrumento fundamental para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de sus propuestas estructurales, la organización de los contenidos objeto de estudio por los alumnos; así como por las formas y vías para promover las experiencias de aprendizaje.

El currículo como práctica pedagógica nos permite conducir todo el accionar educativo en función del desarrollo de conocimientos, procedimientos de trabajo y valores humanos en los estudiantes.

El núcleo del problema de la teoría del currículo debe ser entendido como el de las relaciones entre teoría y práctica , por un lado, y el de las relaciones de la educación y la sociedad por otro.



b) El currículo como campo de investigación

La investigación educativa debe mantener un compromiso continuo con la realidad y plantarse su impacto. Como el currículo es el mediador entre la teoría pedagógica y la práctica, se requiere que a través de procesos de investigación- acción estamos verificando la validez del mismo y del modelo teórico que lo sustenta.

Un currículo necesita actualización constante, y más aún en la educación superior, que se enriquezca con los nuevos aportes del pensamiento científico y de las tecnologías que se ponen en práctica, integrados a las exigencias cambiantes que nos demandan los complejos problemas económicos, sociales y ambientales del mundo actual. Esa actualización no puede ser anárquica, ni por inspiración de algunos docentes, sino que debe darse a partir de investigaciones y de estudios sistémicos de cómo perfeccionar el currículo en ejecución.

En cada institución educativa deberán existir grupos de trabajo que investiguen sobre los resultados del currículo y las vías para actualizarlo tanto en contenido como en su concepción pedagógica, en función del cumplir con eficiencia el encargo social con mayor eficiencia cada día.



Los debates sobre las teorías curriculares se encaminan por diversas vías esenciales:

1.1.2 Enfoques teóricos del currículum.

- La contraposición con otras teorías parecidas, desarrolladas sobre los fenómenos educativos.
- La teoría más formal, que implica reconocer a qué se denomina teoría, y a continuación especular sobre sus posibilidades en el campo que se trata.
- La de intentar circunscribirse a las reflexiones o propuestas sobre el tema.
- La de no abandonar la orientación globalizadora, que debe seguirse a la vez que la práctica para legitimar y justificar actuaciones reales.

En cualquier caso, para hacerse una idea, es necesario conocer, entre otros, los trabajos de Tyler, Johnson, W. Pinar, W. Shubert, D.F. Walker, P.W. Jackson y G. J. Posner. En el ámbito iberoamericano hay que tener presentes las aportaciones de J. Gimeno, A. Pérez, A. Díaz Barriga, C. Álvarez de Zayas, F. Díaz Barriga, J. Arnaz, V. Benedito, J. Contreras, A. Estebaranz, J. F. Angulo, N. Blanco y A. Bolívar, por sólo mencionar algunos de los más importantes.

El currículum, como cualquier proyecto, debe llevarse a la práctica; y en ese proceso hay que considerar los objetivos educativos, los contenidos, la cultura, la estructura de la ciencia, así como de las estrategias metodológicas y de evaluación.

- Los objetivos educativos:
Para un adecuado desarrollo del currículum es imprescindible que los objetivos educativos estén bien definidos y que sean compartidos por profesores y estudiantes, que sean producto de una construcción social basados en los preceptos definidos en el diseño prescripto o formal.



- Los contenidos:

Entre las tareas más complejas de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra la definición de cuál es el contenido de la enseñanza y cómo incluirlos.

El contenido debe entenderse como una construcción social que carece de un significado estático o universal. Es un resumen de la cultura académica compuesta por programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas.

Un aspecto importante es decidir qué fuentes-criterio se adoptan para la selección de los contenidos. Las fuentes son dimensiones de la realidad, puntos de referencia o principios que constituyen un argumento para decidir si un contenido temático concreto debe ser incluido o excluido del currículo explícito de determinados destinatarios de la educación.

Desde la perspectiva de Schubert (2006:12-14), las cuatro fuentes-criterios clásicas son: las necesidades sociales, las exigencias de los saberes científicos y tecnológicos, el alumno y la dimensión pedagógica.

- La cultura:

Las principales vertientes a considerar en el desarrollo de la cultura, de la educación en general, son:

- 🔊 La cultura de los ideales. Supone la adquisición de ideales mediante la reflexión sobre lecturas o sobre los valores del entorno social.
- 🔊 La cultura del actuar y del soñar, o del uso y dominio del propio cuerpo, del manejo de herramientas o instrumentos, o de la actuación precisa y eficaz, también de la creación, originalidad, autonomía, entre otras.
- 🔊 La cultura del comprender. A la capacidad de comprender contribuye en gran medida la ciencia, ya que ésta habitúa a la observación, investigación y cuestionamientos.
- 🔊 La cultura de solucionar de enfrentarse con decisión a la a las solución de problemas, pasando por la investigación y toma de decisiones.
- 🔊 La cultura de la comunicación: Para que las personas se comuniquen entre sí se necesita educarlas en el uso de diversos lenguajes, a fin de mejorar las capacidades expositivas del alumnado.



- La estructura de la propia ciencia:

La estructura de la ciencia hace que las disciplinas se entiendan como fuente de contenido. Los rasgos distintivos que las identifican son las siguientes:

- Una serie de conceptos generales que pertenecen a una determinada forma de conocimiento. Los conceptos propios de la Física, Química, Biología, entre otras.
- Criterios de validación de los enunciados, con vinculación con la práctica, que permita establecer la noción de verdad de lo que se estudia.
- Métodos específicos para desarrollar y refrendar las proposiciones.

- Las estrategias metodológicas y de evaluación:

Entre los componentes del currículo las estrategias metodológicas y de evaluación son los que ofrecen mayor dificultad para los profesores, ya que se concretan a través de relaciones interpersonales que son muy complejas.

Los procesos de comunicación y las relaciones que se producen en el aula precisan del soporte instrumental de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales tienen valor sintáctico y semántico.

Entre los elementos esenciales a considerar en la formulación de las estrategias metodológicas para aplicar el currículo, se encuentran:

- Pensar o reflexionar antes de poner alguna idea en práctica
- Considerar qué elementos intervienen en la configuración de las experiencias que adquirirán los alumnos, de acuerdo con las características del contenido curricular y su alcance.
- Representar las alternativas disponibles, acudir a diferentes experiencias.
- Prever, en la medida de lo posible, toda la dinámica del accionar del aula.
- Anticipar las posibles consecuencias en el contexto en que se actúa.
- Organizar la secuencia de las fases del trabajo a desarrollar.
- Delimitar el contexto, considerando las limitaciones, analizando las circunstancias de tiempo, espacio, organización del profesorado, alumnos, materiales, entre otros.
- Determinar los recursos necesarios y proveerse de ellos.



Un problema en el proceso de implementación de un currículo es la sistematización que se da en la práctica, bien para enriquecerlo o bien para reducir, limitar o transformar su concepción original. Esta problemática se interpreta y resume por los autores de la teoría curricular en diferentes formas, veamos a continuación algunos criterios al respecto.

1.1.3 El problema de la sistematización del currículo.

Según Gimeno Sacristán (2006: 23-32), en la realidad del currículo en una institución educativa se encuentran:

- El currículo prescrito (formal, oficial): En todo sistema educativo, por la significación social de éste, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo relativo a la escolaridad obligatoria. Lo formal actúa como referencia en la ordenación del sistema curricular y sirve de punto de partida para la elaboración de los materiales, control del sistema, entre otros.
- El currículo presentado a los docentes: Existe una serie de medios elaborados por diferentes instancias que suelen traducir el significado del currículo prescrito a los profesores. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan los libros de texto.
- El currículo moldeado por los docentes: El docente es un agente activo decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículo, puesto que moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga. El diseño que hace el profesorado, lo que se entiende por programación, tiene una especial significación, pues los docentes pueden actuar individual o colectivamente en la organización de la enseñanza.



- El currículo en acción: Las tareas docentes se guían en la práctica por los esquemas teóricos y prácticos del profesorado. La calidad de la enseñanza se pone de manifiesto en esta fase, no cuando se proyectan las actividades a realizar o cuando estas se dotan de medios materiales.
- El currículo realizado: Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, social y éticos, entre otros. Son efectos a los que unas veces se presta atención porque considerados "rendimientos" valiosos, y que en otras ocasiones, por falta de sensibilidad y por la dificultad que existe para apreciarlos, quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del currículo quedan claramente reflejadas en el resultado final del aprendizaje de los alumnos, pero también afectan a los docentes en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social.
- El currículo evaluado: Presiones externas de diverso tipo, como pueden ser controles para obtener acreditaciones y títulos, o cultura, ideología y teorías pedagógicas del profesorado, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículo que pueden ser incoherentes o incongruentes con los propósitos que lo animan.

Según Posner existen cinco currículos interactuando: el currículo oficial, operacional, oculto, nulo y extracurricular (2001: 45-49).

- Currículo oficial: ofrece las orientaciones para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, según las concepciones educativas y estructuras predeterminadas.
- Currículo operacional: es la expresión del contenido sobre el cual hizo más énfasis el profesor y lo que realmente aprendió el estudiante.
- Currículo oculto: se genera producto de la interactividad de profesores y estudiantes; así como lo contextual cotidiano que enriquece el currículo oficial.
- Currículo nulo: lo que es ignorado por los docentes, lo que no se trabajó del currículo oficial.
- Extracurricular: considera todas las actividades fuera del sistema de asignaturas que producen experiencias de aprendizaje.



A partir de las teorías curriculares estudiadas y desde una perspectiva eminentemente socio-crítica, para elaborar los diseños curriculares deben ser considerados algunos principios de trabajo, entre las cuales deben estar:

- ●●● La integración de la educación y la instrucción en la concepción curricular.

El proceso de formación debe proyectarse con una concepción armónica en cuanto a los conocimientos, habilidades, hábitos, y capacidades para incidir progresivamente en el desarrollo de la personalidad del profesional, con alto nivel de competencia y competitividad en el mundo del trabajo.

Este principio, debe proyectarse en toda su dimensión en el proceso de diseño curricular; la educación y la instrucción conforman un par dialéctico, en el que el primero es más trascendente que la segunda y su complementación constituye el eje fundamental sobre el que se debe desarrollar la enseñanza y el aprendizaje.

Lo planteado conduce a no observar un proceso de educación y otro de instrucción, por el contrario tendrá lugar un único proceso pedagógico o docente en el que se manifiesta la formación integral del profesional, esto es el proceso pedagógico profesional.

- ●●● El carácter rector de los objetivos y la correspondencia con lo fundamental del contenido en el diseño curricular.

En la proyección del proceso pedagógico profesional es fundamental precisar el modelo pedagógico o sistema de objetivos a alcanzar por los estudiantes en correspondencia con el encargo social.

En la determinación del objetivo queda implícita la precisión del contenido a dominar por el estudiante, en las ramas del saber propias de su futura profesión. De ahí que se considera de carácter esencial la "profesionalización" del contenido, y por tanto del objetivo. El objetivo estará profesionalizado en la medida en que su formulación ocupe un papel preponderante la estrecha relación con la profesión a la que tributa, lo cual no debe identificarse con una proyección pragmática que puede provocar limitaciones en la formación científica del futuro profesional.

Esto supone una interrelación dialéctica entre ambas categorías (objetivo - contenido); los objetivos determinan el contenido, aunque en cierta medida, están condicionados por el desarrollo de éste; a los objetivos trascienden los contenidos esenciales (lo fundamental): aquellos conocimientos y habilidades que se pretenden formar en el proceso pedagógico profesional para garantizar la apropiación por parte de los estudiantes, de los núcleos de las teorías y de los modos de actuar del profesional.



Lo fundamental del contenido; es decir, el carácter esencial de este, su condición necesaria y suficiente, permitirá garantizar una formación a tono con la época, de modo que se expresen en los objetivos aquellas habilidades y conocimientos que sean invariantes en el desempeño profesional, así como las variantes fundamentales.

-  La sistematización en los diferentes niveles de la carrera.

En el diseño curricular los objetivos y contenidos deben quedar estructurados en forma de sistema, en toda la concepción de la carrera: de acuerdo a una derivación gradual, en correspondencia con las potencialidades de los estudiantes, la lógica de las ciencias y de los procesos tecnológicos que intervienen en la actividad docente, entre otros factores.

Es importante garantizar la correspondencia sincrónica (en el mismo período), de los contenidos de las distintas materias a estudiar, con el acoplamiento necesario, para que se apoyen y refuercen entre sí. De igual forma, hay que lograr una adecuada articulación con los contenidos diacrónicos o asincrónicos (en períodos anteriores o posteriores a la asignatura en cuestión), con el propósito, entre otros aspectos, de aprovechar el tiempo al máximo, para evitar repeticiones innecesarias y potenciar la base amplia que necesita el profesional.

-  La vinculación del estudio con el trabajo: el carácter profesional de la enseñanza

El proceso pedagógico profesional se estructura sobre la base de una constante vinculación del estudio con el trabajo. En primer lugar, porque toda tarea docente, de cualquier asignatura o módulo de contenidos, a partir de una adecuada vinculación de la teoría con la práctica, debe tener un enfoque profesional; es decir poner al estudiante en condiciones de solucionar problemas profesionales.

Por otro lado, se deben concebir sistemas de tareas para realizarlas en las entidades productivas, al desarrollar el proceso docente desde el trabajo, potenciando, en mayor medida, lo profesional. Estas tareas se realizan en períodos concentrados o sistemáticamente, de acuerdo con diferentes criterios organizativos y en dependencia de las posibilidades de cada rama técnica.

La aplicación del principio del carácter profesional, debe ir propiciando, que el estudiante domine, en mayor medida, las habilidades que le posibiliten realizar, por sí mismo, las tareas que le planteen, y en consecuencia, incrementar, su actividad independiente, en función de alcanzar los modos de actuación del profesional.



• • • La flexibilidad

El diseño curricular debe elaborarse por un grupo de especialistas. Los documentos que se emiten pasan a ser de obligatorio cumplimiento para los profesores que lo aplican, pero a la vez debe dejarse un margen para introducir modificaciones sobre su perfeccionamiento, logrando una adecuada combinación de la centralización y descentralización.

Las modificaciones en los objetivos y el contenido pueden responder, a avances científico - técnicos que son necesarios incorporar al proceso pedagógico profesional, así como nuevos métodos de trabajo y diferentes exigencias de la sociedad que pueden ser de carácter nacional o propias de un territorio en particular.

Este principio se refiere, también, a la necesaria flexibilidad que debe tener el futuro egresado al enfrentarse al mundo del trabajo, para ello, es necesario lograr una correcta articulación entre una formación básica amplia y los contenidos específicos de la rama técnica, haciendo énfasis, en estos últimos, sobre los métodos de trabajo más generales.

Además, el carácter flexible del diseño curricular también debe considerar los intereses del estudiante, mediante la posibilidad de ser partícipe de su proceso de formación, considerando su ritmo de aprendizaje, aspiraciones y potencialidades. Este puede manifestarse al poder seleccionar algunas materias de carácter optativas, avanzar en el currículum con mayor rapidez que otros estudiantes, realizar tareas laborales de mayor complejidad, profundizar en determinadas temáticas de investigación, entre otras.

• • • La correspondencia entre el diseño curricular y el proceso en sí mismo.

El diseño curricular resultante de las investigaciones que se desarrollen en las instituciones docentes, debe corresponderse con los métodos de enseñanza a emplear en el proceso de enseñanza - aprendizaje, con las formas organizativas, con los medios en general y consecuentemente con la evaluación. Esta correspondencia, se materializa en la dinámica de la actividad docente, en el accionar diario de los profesores y los estudiantes al aplicar los planes y programas de estudios que se han confeccionado.



En el marco de las reformas que se están dando en los distintos niveles educativos en el contexto mexicano, la Educación Media Superior (EMS) ha definido el horizonte de su reforma

Los documentos que integran la RIEMS, es decir, el comunicado de la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad y los cuatro acuerdos, publicados desde septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación (DOF), cuya versión integró la SEMS, a través de su Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (CoSDAc), fechada en enero de 2008 fundamentó la creación del actual Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), plasmada en el documento “Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad”.

En esencia, en el citado documento del SEMS, se asevera que:

“(...) en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral (...).

Ello obliga a definir más claramente que hasta ahora el perfil que estas personas deben reunir” (...) Tanto por sus finalidades propias como por ser una pieza clave del sistema educativo nacional, la cual sirve como vínculo entre la educación básica y la educación superior, el fortalecimiento de este nivel será determinante en años próximos”.

1.1 La Reforma Integral de la Educación Media Superior(RIEMS) y el Diseño Curricular basado en Competencias.



Las competencias para el SNB se enuncian en cuadro 1.2.

Cuadro 1.2 Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato

| Competencias | | Descripción | Ejemplos |
|---------------|------------|---|---|
| Genéricas | | Comunes a todos los egresados de la EMS | Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas. |
| Disciplinares | Básicas | Comunes a todos los egresados de la EMS | Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa |
| | Extendidas | De carácter propedéutico | Obtiene las derivadas sucesivas de una función |
| Profesionales | Básicas | Formación elemental para el trabajo | Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos |
| | Extendidas | Para el ejercicio profesional | Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos |

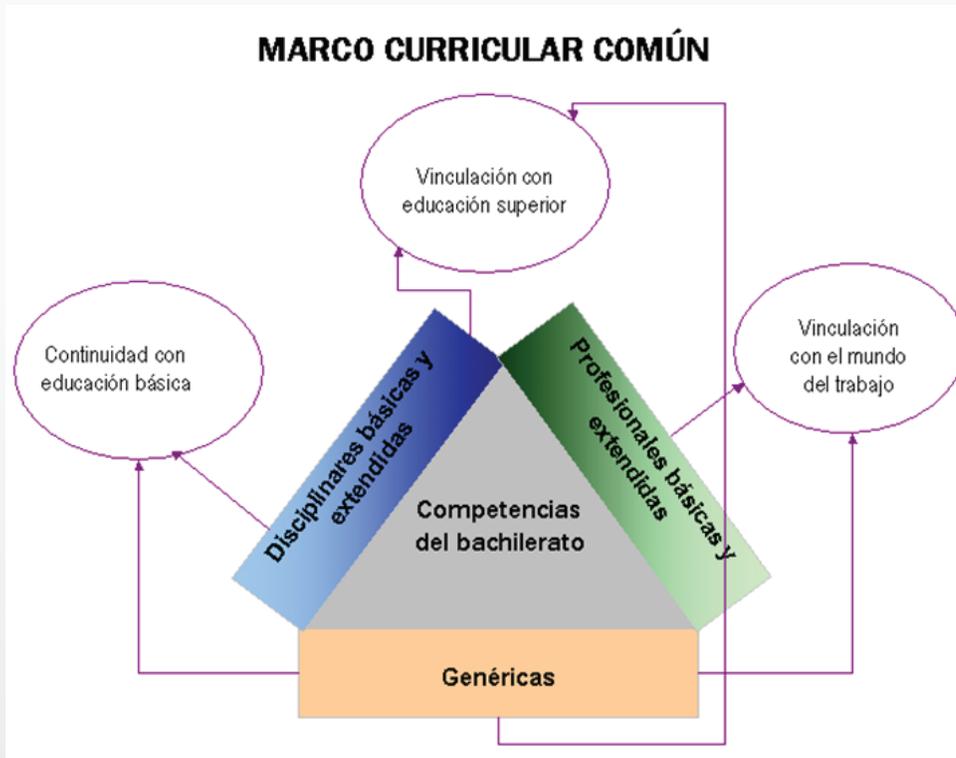
Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD Rom]. México, SEP, 2009

La RIEMS contempla cuatro ejes, a saber:

- Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Dicho marco dota a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras (Ver cuadro 1.3).



Cuadro 1.3 Marco Curricular Común de la RIEMS



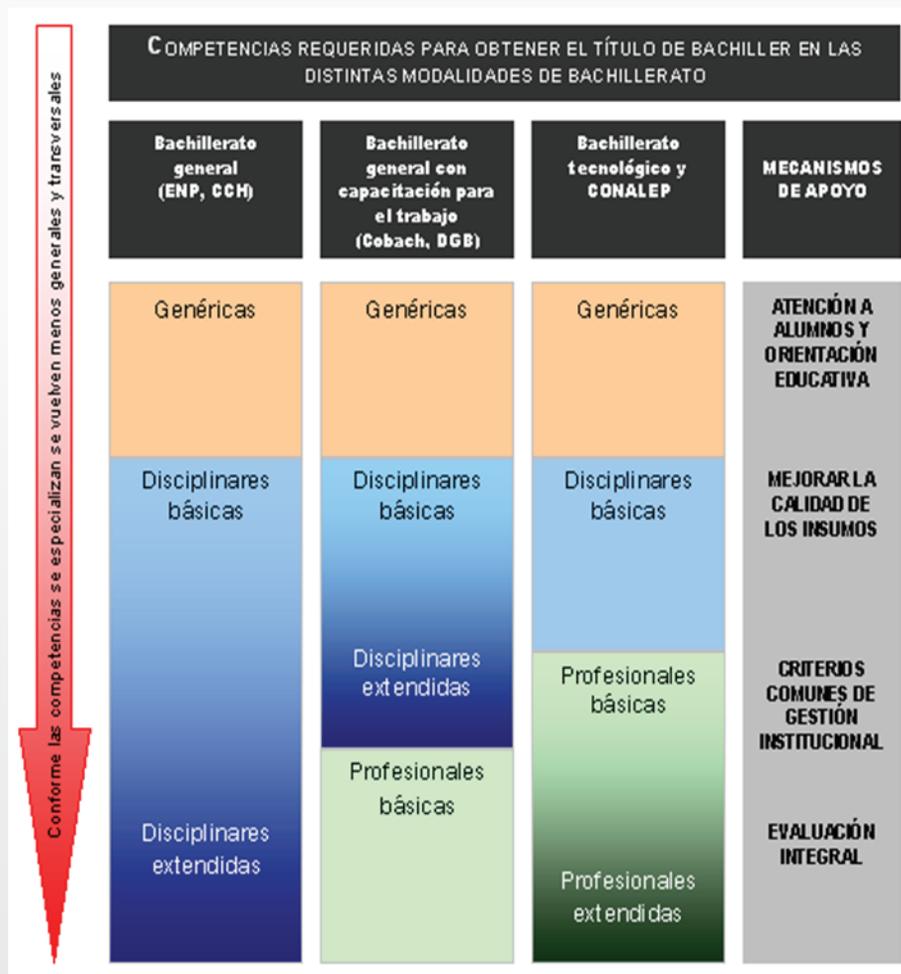
Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD Rom]. México, SEP, 2009

- Definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS y su regulación por el SNB.

Estas opciones de modo sintético, pero sin desmerecer claridad y precisión se encuentran plasmadas en el siguiente cuadro (1.4).



Cuadro 1.4 Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato



Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD Rom]. México, SEP, 2009

- Mecanismos de gestión de la RIEMS, mismo que contemplan tanto el fortalecimiento del desempeño académico de los alumnos, como la mejora de la calidad de las instituciones, en las cuales se considera: la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes y la evaluación integral (Ver cuadro 1.5).



Cuadro 1.5. Variables de contexto que influyen en el logro y fracaso escolar

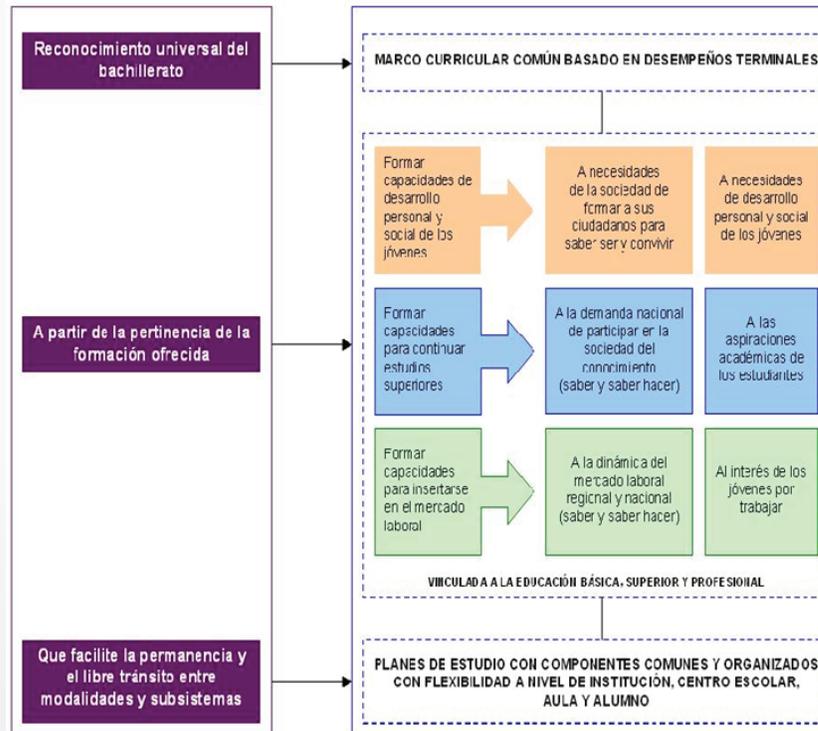
| Medio | Variable |
|-------------------|--|
| Sociedad | ◦ Contexto económico y social |
| Familia | ◦ Nivel sociocultural ◦ Dedicación ◦ Expectativas ◦ Valor concedido a la escuela |
| Sistema educativo | ◦ Gasto público ◦ Formación e incentivos hacia el profesorado ◦ Tiempo de enseñanza ◦ Flexibilidad del currículo ◦ Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo |
| Centro Docente | ◦ Cultura ◦ Participación ◦ Autonomía ◦ Redes de cooperación |
| Aula | ◦ Estilo de enseñanza ◦ Gestión del aula |
| Alumno | ◦ Interés ◦ Competencia ◦ Participación |

Fuente: Carlos Hernández y Álvaro Marchesi.(2003) El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. España: Alianza.

El reconocimiento a los estudios realizados en el marco de este Sistema, es decir, el otorgamiento de un certificado nacional complementario a la que actualmente emite cada institución. (Ver cuadro 1.6)



Cuadro 1.6 Articulación de los principios básicos con las propuestas para la integración del Sistema Nacional de Bachillerato



Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD Rom]. México, SEP, 2009.

Vale mencionar que los cuatro pilares sobre los cuales se asienta la RIEMS son la estrategia de solución a los problemas que se venía arrastrando en la educación media superior, a saber:

1. Construcción de un Marco Curricular Común (MCC).- El presente pilar hace frente y da solución a los siguientes aspectos:

- Falta de identidad y creciente dispersión existente entre los diferentes programas educativos presentes en los distintos subsistemas de la EMS.
- Énfasis en la memorización y no en el aprendizaje.
- Carencia de un perfil de egreso de la EMS.



Con la construcción e implantación de un marco curricular común, se busca, en términos positivo, lograr:

- Identidad y perfil del egresado, común para todos los subsistemas y modalidades de la EMS.
- Reorientación hacia el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, que permitirán a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el Siglo XXI.
- Diversificación de opciones según los intereses y necesidades de los estudiantes.

2. Definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la EMS.- Este pilar encuentra su razón de ser, debido a la: AHORA

- Dispersión y falta de orden entre la gran cantidad de opciones de oferta.
- Carencia de normas y definiciones oficiales para distintos servicios educativos.
- Ausencia de estándares y reglas claras.
- Dificultad para garantizar calidad y pertinencia.

Este segundo pilar garantiza, para toda la EMS:

- Establecimiento de parámetros claros para garantizar calidad.
- Definición de 6 opciones de oferta en las distintas modalidades de la EMS reconocidas por el Sistema Nacional de Bachillerato, con lo cual se facilita la identificación y regulación de los servicios educativos:

- 1 Presencial
- 2 Intensiva
- 3 Virtual
- 4 Autoplaneada
- 5 Mixta
- 6 Certificación por examen

3. Profesionalización de los servicios educativos.- En miras a superar tanto la carencia de programas institucionales de formación, actualización y capacitación continua para docentes y personal directivo, como también las precarias herramientas de gestión escolar, la ausencia de vinculación sistemática con el sector productivo y la dificultad de tránsito entre planteles y subsistemas, lo que favorece la deserción, el presente pilar potencia:

- Programa de Desarrollo Docente para que los maestros cuenten con el Perfil del Docente de la EMS.
- Programa Nacional de Tutorías.
- Recursos para invertir en equipamiento y ampliar la cobertura.



-  Becas para estudiantes de bajos recursos.
-  Tránsito de alumnos entre distintos planteles y subsistemas.
-  Sistema de Gestión Escolar basado en resultados.
-  Evaluación permanente para la mejora continua.
-  Medición de avances de la Reforma Integral.

4. Certificación Nacional complementaria.- Frente a la incertidumbre de la certificación propia y exclusiva de cada institución, sin reglas ni criterios comunes, así como también la dificultad para que egresados y sociedad cuenten con garantías de calidad y validez de los estudios de nivel medio superior, la RIEMS asegura a todos los jóvenes y la sociedad en general:

-  Egreso de todos los alumnos del SNB con un Certificado Nacional de Bachiller (adicional a la certificación otorgada por cada institución).
-  Garantía de estándares de calidad y validez de los servicios educativos.



La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, Documento Rector de la RCIB que pretende establecer un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, establece la integración de todos los subsistemas de bachillerato del país, como es el caso de: Bachillerato General (ENP, CCH), Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI), Bachillerato General con capacitación para el trabajo (COBACH, DGB), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y demás subsistemas que conforman el sistema de Educación Media del país.

1.2.1 Reforma Curricular Integral del Bachillerato (RCIB)

En este sentido son tres aspectos a considerar dentro de esta reforma:

- El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato,
- La pertinencia y relevancia de los planes de estudio y
- El tránsito entre subsistemas y escuelas.

De los tres aspectos antes contemplados se derivan dos de los ejes que fundamentalmente sirven de base a este trabajo, a saber:

- La construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- Los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico.



La reorientación de la Educación Media Superior(EMS) se inicia observando los avances que han logrado las distintas modalidades y subsistemas en el país, relacionándola con las experiencias que en este rubro otros países han logrado, con el fin de que la EMS se ubique en la vanguardia internacional, mediante el fortalecimiento de las debilidades que han mostrado los subsistemas que han hecho cambios y aplicando las fortalezas de estos procesos, de tal modo que las propuestas de reordenamiento de la EMS corresponden a los principios generales que fundamentan la reforma.

En función de ello, se considera la construcción de un marco curricular común (MCC) que integre los desempeños terminales, en relación con la homogeneización de los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos obtengan cuando terminen su bachillerato a través de la definición del perfil del bachiller, mediante la reorganización y articulación de la estructura curricular de todos los subsistemas de educación media superior del país, con el fin de adecuarse a la actualidad y estar acorde con este nivel de educación con el mundo.

Del mismo modo, la creación de un marco curricular que integre la diversidad mediante el desarrollo de competencias, a saber: genéricas, disciplinares y profesionales, las dos últimas se dividen en básicas y extendidas.

Con la integración de un marco curricular que promueve la incorporación de las competencias genéricas como el sustento que los alumnos deberían conseguir en una asignatura y relacionándolos de forma flexible, se consolida la transversalidad, y al mismo tiempo el fortalecimiento de los aprendizajes disciplinares.

En el siguiente cuadro (1.7), las disciplinas que se muestran son aquellas que forman parte en la mayoría de los planes de estudio (MCC) vigentes en las distintas opciones de la EMS.

Para enriquecer el ejercicio se incluyen también categorías generales en las que se organizan las competencias genéricas o sus equivalentes en múltiples estudios sobre el tema.

En función de ello, se considera la construcción de un marco curricular común (MCC) que integre los desempeños terminales, en relación con la homogeneización de los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos obtengan cuando terminen su bachillerato a través de la definición del perfil del bachiller, mediante la reorganización y articulación de la estructura curricular de todos los subsistemas de educación media superior del país, con el fin de adecuarse a la actualidad y estar acorde con este nivel de educación con el mundo.



Del mismo modo, la creación de un marco curricular que integre la diversidad mediante el desarrollo de competencias, a saber: genéricas, disciplinares y profesionales, las dos últimas se dividen en básicas y extendidas.

Con la integración de un marco curricular que promueve la incorporación de las competencias genéricas como el sustento que los alumnos deberían conseguir en una asignatura y relacionándolos de forma flexible, se consolida la transversalidad, y al mismo tiempo el fortalecimiento de los aprendizajes disciplinares.

En el siguiente cuadro (1.7), las disciplinas que se muestran son aquellas que forman parte en la mayoría de los planes de estudio (MCC) vigentes en las distintas opciones de la EMS.

Para enriquecer el ejercicio se incluyen también categorías generales en las que se organizan las competencias genéricas o sus equivalentes en múltiples estudios sobre el tema.

Cuadro 1.7 Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato

| | | EJES TRANSVERSALES | | | | | | |
|-------------|--|--------------------------------|--|---|----------------------|-------------------|-------------------------------|---------------------|
| | | Competencias Genéricas | | | | | | |
| DISCIPLINAS | | Autoregulación y cuidado de sí | Comunicación | Pensamiento crítico | Aprendizaje autónomo | Trabajo en equipo | Competencias cívicas y éticas | Mecanismos de apoyo |
| | | | Matemáticas Español Lengua extranjera Biología Química Física Geografía natural Historia Geografía política Economía y política | MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO | | | | |



Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD Rom]. México, SEP, 2009

La reforma integral del bachillerato se caracteriza por su flexibilidad, que involucran cinco niveles de concreción (Ver cuadro 1.8):

- El primer nivel de concreción MCC: se ubica en lograr un acuerdo global entre las instituciones que conforman la EMS respecto a las competencias a desarrollar. Por lo que es necesaria la disponibilidad para encontrar lo esencial del bachillerato y la base formativa sobre la que descansan otros aprendizajes específicos.
- El segundo nivel de concreción curricular se ubica en el ámbito particular de las instituciones de la EMS, y se refiere a los distintos modelos educativos. Una vez que el MCC se haya establecido, las instituciones tendrán el reto de enriquecerlo con aquellas competencias adicionales que consideren valiosas de incorporar de acuerdo a su filosofía y proyecto educativo.
- El tercer nivel de concreción se ubica en la oferta de los planes y programas de estudio de cada institución. En este nivel la flexibilidad se manifiesta en que las instituciones pueden definir la organización curricular que más conviene a su población estudiantil, organizando las competencias en asignaturas, campos formativos, módulos o ejes transversales, entre otras posibilidades.
- El cuarto nivel de concreción las adecuaciones deben ser resultado de las necesidades educativas de una población estudiantil. En este nivel es donde se hace posible lograr la pertinencia de la educación, puesto que una misma competencia puede ser desarrollada y aplicada en contextos diferentes, respondiendo a demandas diversas de la realidad. Esto significa que los modelos curriculares deben ser lo suficientemente abiertos como para permitir la creación de proyectos escolares en cada uno de los planteles.

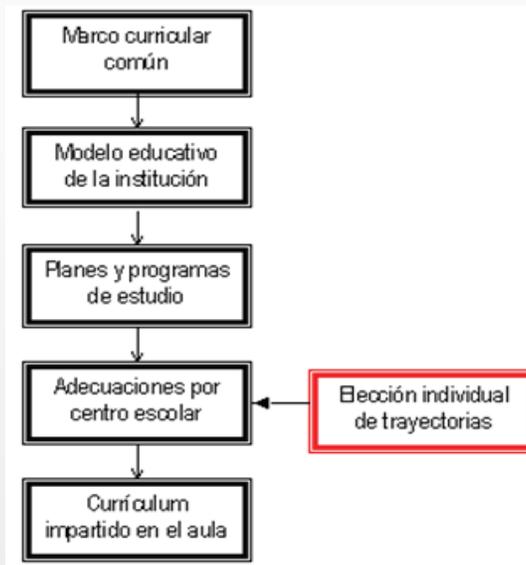
En este cuarto nivel se encuentra uno de los retos mayores de la Reforma Integral de la EMS, pues la organización escolar que se requiere demanda una vida académica colegiada en cada plantel, es decir, un liderazgo académico y un equipo docente con formación adecuada, tiempo suficiente y gran disposición para trabajar colectivamente en torno a proyectos escolares pertinentes.



- El quinto nivel de concreción curricular, compete al salón de clases y se encuentra en el terreno de las decisiones del docente. Cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico.

Cuadro 1.8 Articulación del Diseño Curricular Basado en Competencias en la Sistema de Educación Media Superior.

Fuente: SEP www.reforma-iems.sems.gob.mx 2009.



El enfoque en competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social.

Por ello, un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas aplicados a la vida diaria.



La RIEMS está anclada en el enfoque centrado en el aprendizaje, mismo que permite a los discentes de la EMS la adquisición de competencias. Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular.

Este concepto permite superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros.

Además, las competencias permiten definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado deberá poseer, haciendo posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; facilita ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

Esta perspectiva no se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos, como algunos de los que serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica, sino que se incluyen competencias lingüísticas esenciales para la comunicación humana, las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; estas competencias hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos.

Para Philippe Perrenoud (2004:15) desde el punto de vista educativo una competencia es: “la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (...) “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”(…) Además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación”.

El enfoque en competencias planteado en la reforma, considera que los conocimientos por sí mismos no son los más importantes, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional, por lo que requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades las cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.



Un planteamiento de esta naturaleza es orientado a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo cooperativo.

Por lo que en este sentido es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados, de tal forma que, los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos, lo que enriquece la calidad de la educación al relacionar los propósitos educativos (constructivismo) con los métodos para alcanzarlos (enfoque de competencias).

En este contexto resalta la formación de la planta docente, ya que, los docentes además de dominar su materia, deberán contar con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias, en el cual los profesores juegan un papel diferente al tradicional convirtiéndose en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, integrándose a los procesos de diseño curricular, toma de decisiones y, con su experiencia, contribuir a la reforma integral.



1.3 La Formación Docente de los maestros del Área de Humanidades y Ciencias Sociales en el contexto de la RIEMS

Parafraseando a Dellapiana(2006:56-74), la formación profesional se la debe entender como el proceso educativo que tiene lugar en las escuelas y facultades del nivel universitario, orientado a la apropiación, por parte de los estudiantes, de un perfil profesional, laboral, ocupacional y axiológico que corresponde a los requerimientos esenciales para un determinado ejercicio de una profesión, proceso que puede responder a una o diversas tendencias conceptuales e ideológicas educativas del modelo de ejercicio profesional.

Es a partir de esta formación profesional universitaria en donde se genera el cuadro de nuevos profesores que ocuparan las aulas posteriormente.

Por ello resulta necesario comprender cómo es la formación profesional de los docentes en determinadas áreas del saber, y cómo esta formación influye en el área del saber en la participan los maestros.

Para Francisco Imbernon "... ser un profesional implica, entre otras cosas, dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control". (1997:67)

Cuando se plantea la actividad docente como una actuación profesional se considera al mismo nivel el ejercicio de la docencia (que posee sus propios conocimientos y condiciones) y el dominio científico de la propia especialidad. Como actuación especializada, la docencia posee su propio ámbito de conocimientos. Requiere una preparación específica para su ejercicio.



Razón por lo cual los profesionales de la docencia no solo deben acreditar los conocimientos y habilidades exigidos para poder desempeñar adecuadamente las funciones vinculadas al puesto que deben ejercer, sino también todo un conjunto de funciones que van más allá de la docencia. Las funciones formativas convencionales (conocer bien su materia y saber explicarla) se han ido complicando con el paso del tiempo y con la aparición de nuevas condiciones de trabajo en el bachillerato (gran masificación de los estudiantes, gran atomización de las materias, etc.).

En el Área de humanidades y ciencias sociales, la función de aprendizaje, la más sustantivamente formativa, es donde el docente debe centrar su acción. Además de conocer los contenidos, los docentes deben ser capaces también de:

- Analizar un tópico y resolver problemas.
- Aprender cual es la mejor manera de aproximarse a los contenidos, de cómo abordarlos en las circunstancias presentes, haciendo uso de diversas alternativas de aproximación.
- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.
- Identificar lo que el alumno ya sabe y necesitaría saber.
- Establecer una buena comunicación con sus alumnos, de modo individual y como grupo.
- Explicar las cosas de forma que se le entienda y mantener una relación cordial con ellos.
- Manejarse en el marco de condiciones y características que presenta el grupo de estudiantes con el que le toque trabajar, así como estimularles a aprender, a pensar y a trabajar colaborativamente.



Parafraseando a Paul Contreras (2007: 56), un docente de bachillerato, del área de humanidades y ciencias sociales, del subsistema de EMS, inscrito en la RIEMS, debe poseer:

- Alto nivel de competencia en su materia.
- Habilidades comunicativas (una buena organización de los temas, claridad en la exposición oral o escrita de los mismos, materiales bien contruidos, etc.).
- Implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes: buscar cómo facilitarlo, estimular su interés, ofrecerles posibilidades de actuaciones de éxito, motivarlos para trabajar en equipos cooperativos y colaborativos, etc.
- Interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual: accesibilidad, actitud positiva, manejo de refuerzos positivos, etc.

Todo este tipo de exigencias intelectuales desbordan el mero dominio de los contenidos científicos del área de humanidades y ciencias sociales. El educador, además de ser un intelectual transformativo y un practicante reflexivo, que actúa como facilitador del diálogo entre los participantes, aportando su conocimiento y experiencia y proponiendo elementos de aprendizaje, debe cruzar los límites de su propia cultura académica para dinamizar el desarrollo de los jóvenes en contacto con la realidad social, política, cultural, económica que se está viviendo, convirtiéndose en un organizador de proyectos y programas y requiriendo valores de participación, responsabilidad y autonomía.

En este contexto del área de humanidades y ciencias sociales, las escuelas se definen como esferas públicas democráticas convirtiéndose en comunidades comunicativas de aprendizaje a partir de la interacción entre iguales y tomando como base la gestión democrática de todos los participantes.

De forma bastante similar a lo que sucede en los otros niveles educativos, la función formativa del profesor del bachillerato resulta vaga y de difícil concreción. La vaguedad del contenido formativo de la tarea del docente hace que resulte tan difícil también tener claro cómo evaluar su desempeño. La pregunta clave es: ¿qué es realmente lo que se espera que haga un maestro del área de humanidades y ciencias sociales?



Una laguna tradicional en el equipamiento profesional de los profesores ha sido justamente su dimensión formativa. Con frecuencia construyen su identidad y se ven a sí mismos más como investigadores (en los campos científicos) o como profesionales (en los campos aplicados: médicos, abogados, economistas, etc.) que como profesores y, menos aún, como formadores. Es difícil saber cómo se puede valorar ese tipo de cosas. De ahí que resulte cada vez más importante rescatar y prestar atención a ese cometido fundamental que como formadores tienen todos los profesores.

La cuestión en este caso es clara y matiza lo señalado en el punto anterior. La profesionalidad docente no sólo trasciende los contenidos disciplinares porque implica un tipo de competencias que tienen que ver con su conversión y manejo como contenidos de aprendizaje. A ello se añade además, la condición de que se trata de un proceso que tiene un propósito formativo. Por otra parte, la formación como objetivo a conseguir en la EMS adquiere contenidos y connotaciones muy diferentes de los que existían hasta la fecha. Las demandas y expectativas de los individuos y de la sociedad se han modificado de forma sustancial.

Cada vez se plantea un tipo de formación menos vinculada a contenidos científicos específicos y especializados y se requiere más una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y en la solución de problemas. Cada vez más, también, se busca un tipo de formación que permita un desarrollo global de la persona que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético.

Esta dimensión formadora tiene que ver con una doble vía de actuación:

- Una acción directamente orientada hacia la formación en su sentido más personal.
- Una acción indirecta sobre la formación a través del tipo de contenidos que se seleccionan y, sobre todo, de la forma en que se abordan esos contenidos y de las metodologías que se utilizan.

La acción directa sobre la formación contiene elementos vinculados a la relación interpersonal que mantienen profesores y alumnos y al tipo de mensajes que intercambian. Se trata de procesos de influencia que ejercemos sobre sus actitudes, valores, visión del mundo, percepción de la profesión, etc.

La masificación del bachillerato ha reducido y empobrecido, desde luego, las formas de contacto entre profesores y alumnos. También lo han hecho las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En ambos casos, se ha ampliado la distancia entre profesor y alumno. La relación se mediatiza a través de soportes diversos. Los estudiantes pueden proveerse de información a través de medios de distinto orden que hacen prescindible su relación con el profesor (y anulan la capacidad de influencia de éste a través de dicha relación).



Curiosamente esa relación es mucho más estrecha y, por tanto, más rica e influyente en los procesos de formación docente. En ese caso, el haberse formado con tal o cual maestro suele dejar profundas huellas no sólo en lo técnico sino también en lo personal. Lo que se adquiere de pasión por el conocimiento, por el rigor, la perseverancia y la capacidad de resistencia a la frustración, etc.

Seguramente, también se pueden tener experiencias menos ricas y haber recibido influencias negativas, en algunos casos. Pero quizás esa es una de las características de la formación en el ámbito del docente de bachillerato: los sujetos en formación están ya en un nivel de madurez que les permite separar el trigo de la paja, aquello en lo que sus formadores resultan imitables y aquello en lo que su ejemplo ha de ser tomado como expresión de algo no aceptable.

Por todo ello, quizás la influencia formativa más clara y pertinente se produce de forma indirecta, a través del trabajo sobre los contenidos. El tipo de contenidos que se seleccionan, la forma de abordarlos, la metodología empleada, las exigencias generadas para la superación del curso, etc. constituyen todos ellos elementos que poseen, cuando son bien empleados, una gran capacidad de impacto formativo sobre los estudiantes.

Efectivamente esta influencia no es siempre igual ni todos los contenidos se prestan lo mismo a este propósito. Vinculados a la forma de tratar los contenidos están una serie de propósitos formativos de alto valor: la visión interdisciplinar de los problemas, la necesidad de formarse a lo largo de la vida, la sensibilidad hacia las personas afectadas y hacia los efectos de las intervenciones profesionales, la importancia de no quedarse en una sola perspectiva o fuente sino tratar siempre de diversificarlas, la necesidad de mantener una cierta mentalidad escéptica e inquisitiva sobre las cosas, la importancia de la investigación y la documentación, etc. Y desde el punto de vista de la metodología de trabajo se podrían encontrar igualmente otros muchos aprendizajes formativos: el trabajo en grupo y la colaboración, el tratamiento en profundidad de los temas, la combinación entre teoría y práctica, el manejo de las nuevas tecnologías, el planificar y evaluar el propio trabajo, etc.

Sean cuales sean los contenidos de las disciplinas siempre constituyen un recurso importante para poder reforzar la formación y madurez personal de nuestros estudiantes.

Ahora bien, pensar, diseñar e implementar una formación docente en el área de humanidades y ciencias sociales es moverse en el terreno del deber ser, el cual lleva a reconstruir una identidad profesional.



Desde esta perspectiva, se puede definir tres ejes fundamentales sobre los que debe recaer la definición de la profesionalidad de este profesional multitarea, como es el docente de la mencionada área propedéutica:

Como afirma Donnay (1996:67) "... uno de los ejes fundamentales que definen esta profesionalidad renovada es, sin duda, la reflexión sobre la práctica". Este principio es una condición indispensable para garantizar la capacidad de los profesores para adaptarse y si es posible prever los rápidos cambios que la nueva sociedad de la información plantea a sus tareas profesionales.

Si algún perfil de profesor se asume en la actualidad es el de profesor como sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio. La idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los pilares básicos del perfil del profesor.

Según Schön (1992: 76-81) "... un profesional debe saber, saber hacer, saber moralmente bien y reflexionar sobre su acción". El profesor, para conocer su oficio y estar al día, necesita de la reflexión planificadora, antes de emprender una acción formativa, de la reflexión activa o aquella que se ejecuta en la práctica real y de la pos-activa que evalúa la práctica una vez finalizada. En todos los casos, la reflexión tiene que ser documentada, contrastada y que permita poner en marcha procesos de reajuste y mejora.

Otro aspecto fundamental que define el perfil profesional del profesor del área de humanidades es el del trabajo en equipo y la colaboración. Caminar hacia una cultura de la colaboración frente a la cultura actual en la que siguen persistiendo actitudes de confrontación y aislamiento. Tal y como afirma Tompkins (1992:24) "... se puede decir que el panorama no es halagüeño, puesto que el profesorado se encuentra aislado, no tanto por razones de índole individual, sino porque el propio sistema crea dichas condiciones (atomización del curriculum, agendas cargadas, falta de espacios para el encuentro y la reflexión en común, etc.)". Sin embargo, la cultura de la colaboración es una de las estrategias fundamentales para la innovación, así como para el desarrollo profesional, ya que es un elemento que origina satisfacción en los sujetos, lo que influirá decisivamente en la calidad de la institución.

Además, el trabajo en equipo supone pasar de la concepción de un profesor centrado exclusivamente en una clase o grupo, a profesor de una Institución que colabora con el resto de profesores en el Proyecto Formativo del que forman parte.

Un tercer elemento fundamental para orientar los procesos formativos que debe ser parte de las competencias que se le exijan al docente de la DGB-SEV es el desplazar el interés desde el sujeto que enseña al sujeto que aprende (Alvarez 2005: 15), es decir, pensar la enseñanza desde el aprendizaje, y, a la postre, este desplazamiento tendrá indudables repercusiones en el diseño de planes de estudio, en la estructuración de la enseñanza, en los planteamientos pedagógicos, en la elaboración de materiales didácticos, en los métodos de evaluación, etc.



Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario reivindicar para la profesión docente la dimensión ética. Muchos de los problemas que se producen en la práctica son problemas más de carácter ético que técnico. Esta dimensión ética supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que se hace, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las cosas que como profesionales corresponde hacer. Como afirma Michavila (1998: 43), “No puede haber excusas para justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa basándose en razones de libertad de enseñanza o autonomía. Debe fundarse la tarea académica en un sentido de responsabilidad social mayor”.

Es en este contexto cambiante en el que los profesores desarrollan su actividad profesional, y es, justamente toda esta cadena de cambios (institucionales, científicos y profesionales) la que debe obligar a generar políticas de formación y actualización del profesorado, que les faciliten la adquisición de nuevas competencias pedagógicas, sociales e institucionales para propiciar su desarrollo profesional (UNESCO, 1998). Sin embargo, esta convicción (que la formación del profesorado constituye un compromiso ineludible para las instituciones educativas) resulta, con todo, difícil de operativizar en la práctica, porque el diseño de planes de formación y su implementación se enfrenta a problemas de muy variada índole.



La UNESCO en sus proyecciones de cómo deben estructurarse los modelos curriculares para el tercer milenio, plantea la necesidad de descompartimentar el estudio de las ciencias, de concebir una vía más integradora del conocimiento tal y como se pone de manifiesto en la vida real y no de forma tan atomizada, con una diversidad de asignaturas, que muchas veces no guardan adecuadas relaciones dentro de una misma disciplina científica y mucho menos articulación interdisciplinaria.

Una alternativa para producir procesos de integración es la de concebir la formación profesional con la mediación de una estructura de competencias de actuación de carácter macro, que se van sistematizando de forma progresiva a través de las experiencias de aprendizaje que proporcionan problemas y proyectos de la vida real.

Las competencias de actuación profesional, según Magalys Ruiz Iglesias (2009:56), integran varias capacidades de una persona para utilizar sus conocimientos y habilidades para ejercer una función en la vida, en correspondencia con valores éticos que responden a los intereses de la sociedad.

Una competencia tiene mayor nivel de generalización de las acciones del ser humano que una habilidad, ya que ésta integra nivel de conocimientos y comportamiento del individuo para desempeñar con éxito una actividad dada.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de CINTERFOR, ha estudiado la problemática de la formación por competencias tanto en el plano profesional, como laboral en general, y al respecto ha planteado las ideas siguientes:

1.3.1 Formación docente basada en competencias, problemas y proyectos.

1.3.1.1 Las Competencias Profesionales



• Dimensiones que se distinguen en las competencias de actuación.

Referirse a competencia laboral es conveniente distinguir entre una de cuatro dimensiones que pueden diferenciarse y significar aplicaciones prácticas del concepto de competencia. Se trata de la identificación de competencias, la normalización de competencias, la formación basada en competencias y la certificación de competencias.

Muchas de las preguntas que componen este texto se referirán a cada una de las dimensiones. Sin embargo, se adelantan algunas precisiones conceptuales sobre cada una.

Identificación de competencias: Es el método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad, satisfactoriamente. Las competencias se identifican usualmente sobre la base de la realidad del trabajo, ello implica que se facilite la participación de los trabajadores durante los talleres de análisis. La cobertura de la identificación puede ir desde el puesto de trabajo hasta un concepto más amplio y mucho más conveniente de área ocupacional o ámbito de trabajo. Se dispone de diferentes y variadas metodologías para identificar las competencias. Entre las más utilizadas se encuentran el análisis funcional, el método “desarrollo de un currículo” (DACUM, por sus siglas en inglés) así como sus variantes SCID y AMOD y las metodologías caracterizadas por centrarse en la identificación de competencias claves, de corte conductista.

Normalización de competencias: Una vez identificadas las competencias, su descripción puede ser de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre empleadores, trabajadores y entidades educativas. Usualmente, cuando se organizan sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización ligado a una figura institucional, de forma tal que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierta en una norma, un referente válido para empleadores. Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente, normaliza las competencias y las convierte en un estándar al nivel en el que se haya acordado (empresa, sector, país).

Formación basada en competencias: Una vez dispuesta la descripción de la competencia y su normalización, la elaboración de currículos de formación para el trabajo será mucho más eficiente si considera la orientación hacia la norma. Esto significa que la formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes tendrá mucha más eficiencia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades del sector empresarial.



Es necesario, no solamente que los programas de formación se orienten a generar competencias mediante la base de las normas, sin también, que las estrategias pedagógicas sean mucho más flexibles a las tradicionalmente utilizadas. De este modo, la formación por competencias, enfrenta también el reto de permitir una mayor facilidad de ingreso-reingreso haciendo realidad el ideal de la formación continua. De igual forma, es necesario que permita una mayor injerencia del participante en su proceso formativo decidiendo lo que más necesita de la formación, el ritmo y los materiales didácticos que utilizará en su formación, así como los contenidos que requiere.

Algunas de las competencias clave, en que más se insiste hoy desde la óptica de la gestión de recursos humanos, no se generan en el conocimiento transmitido en los materiales educativos sino en las formas y retos que el proceso de aprendizaje puede fomentar. Paradójicamente muchas veces se insiste en la generación de actitudes enfocadas hacia la iniciativa, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la interpretación y la anticipación; en medio de ambientes educativos en los que la unidad básica es el grupo, todos van al mismo ritmo y todos se someten a la misma cantidad y calidad de medios en un papel totalmente pasivo.

Certificación de competencias: Alude al reconocimiento formar acerca de la competencia demostrada (por consiguiente evaluada) de un individuo para realizar una actividad laboral normalizada.

La emisión de un certificado implica la realización previa de un proceso de evaluación de competencias. El certificado, en un sistema normalizado, no es un diploma que acredita estudios realizados; no es una constancia de una competencia demostrada; se basa obviamente en el estándar definido. Esto otorga mucha más transparencia a los sistemas normalizados de certificación ya que permite a los trabajadores saber qué competencias están requiriendo en su empresa y; a las entidades.



• • • • • Relación de las Competencias Laborales y la Competitividad.

El movimiento hacia la adopción del enfoque de competencia laboral se ha relacionado con los cambios que, en diferentes ámbitos, se registran actualmente a nivel global. En particular Mertens (2004: 48) asoció las competencias con la estrategia de productividad y la gestión de recursos humanos.

Para este autor es indudable que el surgimiento del enfoque de competencia está relacionado con las transformaciones productivas ocurridas a partir de la década de los ochentas. La mayor exposición a la competencia mundial y la presión por el mejoramiento de la calidad y la reducción de costos fueron estrategias que rápidamente se difundieron desde el Japón hacia el occidente.

Rápidamente las empresas han entendido la necesidad de prevalecer en el mercado generando ventajas competitivas; para Mertens el problema puede sintetizarse y que facilita la difusión rápida y masiva de mejores prácticas organizativas e innovaciones tecnológicas (Idem).

Se ha documentado cómo las estrategias empresariales hacia la competitividad terminaron generando elementos de diferenciación a partir de su estructura organizacional y de la incorporación de elementos que antes sólo hacían parte de su entorno. Terminaron así construyendo redes de colaboración entre la función productiva y otros agentes clave como los proveedores, consultores, contratistas, clientes, trabajadores, etc. Se crearon verdaderas estructuras virtuales en las que, lo importante no eran los activos físicos y financieros sino otros intangibles muy valiosos como el conocimiento, la formación, la capacidad de innovación, el manejo del mercado, los sistemas de motivación, etc.

Uno de los componentes clave en esta arquitectura naciente es el factor humano. La contribución que efectúan las personas y colaboradores de la organización a favor de los objetivos de la empresa. Así, se concluye que el surgimiento del enfoque de competencia laboral está relacionado plenamente con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de la empresa por diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo de sus recursos humanos.



● ● ● ● ● Relación de las Normas de la Competencia y el Diseño Curricular.

Intuitivamente las normas de competencia son fundamentalistas en la elaboración de los currículos de formación. Sin embargo, el proceso de elaboración de los currículos a partir de las normas de competencia no es, en modo alguno, un proceso lineal o automático.

En el modelo de la formación profesional ocupacional a cargo del INEM de España al proceso se le denomina “derivación de contenidos formativos a partir de los perfiles profesionales”. El perfil profesional se ha definido a partir de insumos como: el análisis de las ocupaciones, la revisión prospectiva ocupacional que culmina en la determinación de áreas profesionales, grandes grupos de ocupaciones afines a un proceso o actividad productiva y que pueden tener contenidos profesionales comunes.

Luego, para la ocupación de que se trate, se define su perfil profesional, conformado por la definición de la ocupación, la competencia general de la ocupación, sus unidades de competencia, realizaciones profesionales (elementos de competencia), criterios de ejecución y capacidades profesionales. Estos aspectos guardan similitud con los utilizados en el sistema inglés o mexicano.

Con base en el perfil profesional así determinado se elaboran los contenidos formativos estableciendo los conocimientos profesionales teóricos y prácticos requeridos para un desempeño competente de las unidades. Para hacerlo se toma como base de análisis a la unidad de competencia y se responden las preguntas siguientes:

- ¿Qué tiene que saber el trabajador?, para establecer los conocimientos teóricos.
- ¿Qué tienen que saber hacer el trabajador?, para obtener los conocimientos prácticos.
- ¿Cómo tiene que saber estar y actuar el trabajador?, para precisar las actitudes y comportamientos requeridos.

Posteriormente se estructuran los contenidos formativos en módulos profesionales. En general se crea una correspondencia entre módulo y unidad de competencia tal que, a una unidad pueden corresponder uno o más módulos profesionales.

Finalmente, se establecen los itinerarios formativos, una secuencia de los módulos, ordenada pedagógicamente cuyo fin es el de capacitar para el desempeño de una ocupación.

La experiencia de trasposición curricular en el caso mexicano se puede ilustrar a partir de la propuesta del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que elaboró un método para la elaboración de cursos de capacitación basados en normas de competencia.



El método surgió de un cuidadoso análisis de otras experiencias internacionales y de varios enfoques pedagógicos. Luego de establecer y cotejar las necesidades de impartir formación, basada en demandas reales, y de identificar y analizar la norma de competencia laboral vigente para el área ocupacional en cuestión; el método planea la elaboración de módulos formativos tomando como base las unidades de competencia.

El objetivo general del curso puede definirse asimilándolo con la unidad de competencia o incluso elemento de competencia; esto dependerá del nivel al que se esté elaborando. Al hacerlo así, los objetivos del curso resultan similares al contenido descrito en la unidad de competencia respectiva.

En esta línea, los elementos de competencia se utilizan como referentes para establecer los módulos. Los objetivos específicos del curso, los contenidos y los resultados del aprendizaje se establecen a partir del análisis de las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, los conocimientos requeridos y el campo de aplicación.

En general, todos los elementos de la norma sirven generosamente para la estructuración de los currículos. Si bien, como se anotó, no se puede pensar en una correspondencia automática; es factible con un análisis juicioso, derivar currículos formativos atendiendo a las especificaciones de las normas.

Un aspecto que requiere especial atención es el referido a la conformación de competencias actitudinales, tales como a la iniciativa, la productividad a la cooperación, la creación de un ambiente positivo de trabajo, la mentalidad creativa, la resolución de problemas. Estas actitudes se generan más en las estrategias pedagógicas utilizadas que en los contenidos mismos.

Ambientes educativos agradables, profesores motivados, aprendizaje por resolución de problemas, utilización de diversos medios didácticos: esas pueden ser las claves detrás de la creación de las competencias personales.

La competencia se formula como un objetivo macro de aprendizaje y por lo tanto se estructura con los elementos siguientes: comenzando con una habilidad rectora (expresión en infinitivo, que resume el accionar de varias capacidades) que caracteriza la acción principal de la competencia, seguidamente se dimensiona el alcance del contenido asociado a la habilidad, su nivel de profundidad científica y complejidad en el contexto que debe expresarse la competencia, finalmente se caracterizan también las actitudes que se requieren.



En la competencia hay que considerar el estándar que precisa el nivel de competitividad que se va demostrar en el mundo del trabajo y en la vida en general. El estándar tiene dos componentes básicos:

- El contexto de realización de la competencia: se refiere a las condiciones tempororo-espaciales de desempeño que demanda la competencia; por ejemplo: el trabajo empleando determinados instrumentos, la realización de la actividad expuesto a variadas condiciones climáticas, la ejecución de la labor en horario fuera de lo “normal”, entre otros.
- Los criterios de desempeño de las variables que caracterizan el nivel de competencia: son determinaciones sobre el dimensionamiento en la precisión en determinada actividad, rapidez, organización, productividad, originalidad, impacto en la sociedad, entre otros.

Como parte esencial de la competencia hay que definir, junto al nivel de competitividad, la expresión del desarrollo de la competencia que se requiere en la actuación de un profesional, esta significa que no se trata de una elevación del nivel de competitividad sobre la base de “luchas entre los hombres”, sino de crecimiento humano integral, con capacidades para resolver los problemas eficientemente y de actuación respetuosa, honesta y solidaria.

En el desarrollo de las competencias hay que considerar:

- Las competencias genéricas: son aquellas que portan exigencias comunes a todas las asignaturas objeto de estudio, que tienen expresión generalizadora para la actividad profesional.
- Las competencias disciplinares: que se refieren a la actividad a realizar en una determinada ciencia, o que se logran en un determinado período de la formación de los educandos.

Un ejemplo sencillo de competencia es el siguiente:

Diseñar y desarrollar un programa de limpieza y recuperación de un parque comunitario como escenario de socialización, como resultado de la integración de conocimientos de la ciencia de la sociología, teoría de la comunicación y antropología, bajo el marco lógico o método zopp, así como la legislación aplicada, demostrando espíritu emprendedor, confianza y seguridad, en función de alcanzar alta productividad y eficiencia, como expresión de un alto nivel de competitividad en la gestión a implementarse.



En este ejemplo, los elementos de la competencia son los siguientes:

- Habilidad rectora: diseñar y desarrollar.
- Nivel de conocimientos: dominio conceptual de la ciencia de la sociología, teoría de la comunicación, antropología, método zopp, así como legislación.
- Nivel de profundidad y complejidad: programa de recuperación de un parque que sea factible de aplicar en la práctica y de obtener resultados de productividad y eficiencia.
- Estándar: demostración del espíritu emprendedor, que quiere decir constancia, dedicación, originalidad, entre otros componentes de este concepto; así como también constituye parte del estándar la idea que se refiere a alcanzar un alto nivel de competitividad en el programa en desarrollo.
- Desarrollo afectivo-volitivo: la demostración de constancia, confianza y seguridad en el proyecto que el profesional emprenderá.

En la proyección metodológica de las competencias, hay que considerar, entre otros, los procesos siguientes:

- La complejidad progresiva del aprendizaje: la secuencia lógica en que debe darse el desarrollo de los conocimientos y la expresión de habilidad.
- Integración progresiva del aprendizaje: la medida en que se deben ir sistematizando a un nivel superior de desarrollo, los conocimientos y las habilidades que porta la competencia.
- Etapas del proceso de aprendizaje: determinación de en qué medida estarán presentes los macroprocesos del aprendizaje, secuencia lógica en función de la solución de problemas, comenzando por la investigación y terminando con soluciones creativas.
- Incremento progresiva de la autonomía del estudiante: es muy importante considerar en las etapas de desarrollo de la competencia, el nivel de autonomía que debe ir alcanzando, progresivamente el estudiante.
- La evolución de métodos de aprendizaje a métodos generalizadores del trabajo real: otro aspecto relevante en el desarrollo de la competencia es determinar como la aplicación progresiva de métodos de aprendizaje en las condiciones del aula y en la actividad de estudio en general, van conduciendo al dominio de métodos generales que permiten resolver problemas de la vida, con un carácter más profesional en la medida que el alumno avanza en el microcurrículo.



La concepción de un aprendizaje más integrador, en función de alcanzar las competencias profesionales, tiene una base metodológica esencial en el aprendizaje basado en problemas, para desatar un sistema de procesos de trabajos en busca del nuevo conocimiento que permite resolver la contradicción planteada en el problema. Estos procesos se concretan en los proyectos estudiantiles de investigación y producción estudio (proyectos integradores); es decir:

1.3.1.2 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Su Impacto Psicológico y Pedagógico.

- Los procesos de aprendizaje parten de un problema,
- Se conducen a través de sistemas de tareas orientadas al desarrollo de un proyecto integrador,
- Los proyectos integradores sistematizan métodos generales de trabajo que permiten solucionar problemas diversos independientemente de las condiciones y las situaciones del trabajo,
- El estudiante es un protagonista de su propio desarrollo en tanto, busca el conocimiento, lo aplica en condiciones de la práctica laboral y lo profundiza y sistematiza en la investigación científica.
- El desarrollo del “ser”, de una personalidad integral en lo cognitivo y afectivo-volitivo, será el eje central de todas las situaciones de aprendizaje.

Para Eduardo Andere (2006: 89) “... un problema es un conjunto de relaciones objetivas, que en un momento dado, presentan una incongruencia o insuficiencia para la satisfacción de intereses de un grupo de hombres (...). Cuando ese conjunto de relaciones objetivas se manifiesta sobre el objeto de trabajo de una profesión, se trata de problemas profesionales”.

El mundo del trabajo requiere de profesionales capacitados para enfrentar y resolver problemas cada día de mayor complejidad, donde intervienen simultáneamente diferentes ciencias, las tecnologías empleadas varían con mucha rapidez y por lo general alcanzan mayor repercusión económica y social; esas capacidades hay que desarrollarlas en todo el proceso de formación, desde cada una de las materias de estudio y a lo largo de toda la carrera; es decir: de problema en problema.



Conducir el aprendizaje de todas las materias por problemas significa que el diseño curricular y la proyección didáctica deben concebirlo para cada unidad temática en que se descompone el contenido inherente a una profesión. En el modelo del profesional o perfil del egresado se parte del problema social, de carácter principal, que deben resolver los graduados; en consecuencia se derivan los problemas profesionales más característicos y se determina la estructura del plan de estudio.

A partir de problemas reales de la sociedad se determinan los objetivos educacionales, los que constituyen el modelo pedagógico que dimensionan en qué medida los estudiantes serán capaces de solucionar los mismos. El contenido de la enseñanza y los métodos que se utilicen para provocar las situaciones de aprendizaje estarán en correspondencia con los objetivos y por consiguiente con las exigencias del problema a solucionar.

Cada materia objeto de estudio, sus unidades temáticas, el sistema de actividades docentes: clases, prácticas de laboratorios, talleres, trabajo en áreas de producción, trabajos investigativos, entre otros, se proyectarán sobre la base de problemas, en tanto reales o simulados de acuerdo con las condiciones existentes e intereses didácticos.

El aprendizaje mediante la solución de problemas, ofrece un conjunto de posibilidades, de orden psicológica y pedagógica, entre las que se encuentran:

- Enfrenta al sujeto con la realidad, la reconoce y adopta una postura frente a ello.
- Provoca una mayor actividad de los estudiantes, al intentar resolver la situación, al buscar respuestas científicas y tecnológicas con la realidad, a aprender y modificar.
- Favorece la formación de un pensamiento creativo, al tratar de hallar la solución desde lo diferente: al encontrar y establecer relaciones, consolidaciones y respuestas lógicas.
- Propicia la permanente duda, la actitud hacia la investigación científica como modo de abordar la realidad y de llegar a resultados objetivos en su perfeccionamiento.
Integra y sistematiza conocimientos y habilidades.
- Desarrolla un mayor interés por la profesión, al promover un aprendizaje significativo donde se manifiesten sentimientos de pertenencia, de satisfacción por la labor realizada (Gutiérrez, 2008:45-53).

No obstante estas posibilidades mencionadas, el aprendizaje por problemas porta contradicciones y exigencias que deben ser valorados con profundidad, para concebir una adecuada proyección didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La contradicción más relevante es la decisión en cuanto a sí se desarrolla el contenido de la enseñanza acuerdo con la "lógica del problema" o continúa predominando la "lógica de las ciencias".



De los problemas generales, se derivan "familia o grupos" de problemas más específicos, inherentes a cada profesión de acuerdo con sus campos y esferas de actuación. Al trasladar estos problemas profesionales al proceso pedagógico profesional, el profesor debe hacerlo concibiendo una activa participación de los estudiantes en su solución, pero, a la vez, con una dosificación adecuada del nivel de profundidad y complejidad del contenido.

El profesor debe estudiar con profundidad las diferentes formas de proyectar los problemas de acuerdo con la complejidad y características de los mismos, en función del problema principal. Se recomienda considerar, entre otras, las posibilidades siguientes:

1º. de carácter propedéutico:

- Dirigidos a sistematizar conocimientos y habilidades, y a solucionar insuficiencias de orden teórico práctico para enfrentar otros problemas con mayor grado de dificultad y nivel de integración.

2º. de tipo situacional:

- Orientado a resolver situaciones específicas, concretas del proceso profesional como pueden ser la necesidad de: una reparación, la rectificación de una deficiencia, la explotación de un equipo, la dirección de un proceso, entre una amplia gama de posibilidades.

3º. de tipo proyectivo:

- Encaminados a ofrecer una solución a insuficiencias de mayor complejidad y que exigen un alto nivel de integración de conocimientos y habilidades; deben conducir a dar algún aporte de orden teórico o práctico, como pueden ser: el perfeccionamiento de un método de trabajo, medidas correctivas que antes no habían sido concebidas, nuevos diseños de piezas, partes, equipos o sistemas profesionales.

La solución de los diferentes tipos de problemas permite alcanzar progresivamente los modos de actuación del profesional, es decir, la aplicación de los métodos de trabajo más generales en el objeto, por ejemplo:

Para resolver los problemas de implicaciones propedéuticas se orienta un nuevo método de trabajo, o se eleva el nivel de profundidad de otros ya estudiados; estos deben garantizar el dominio de una fundamentación teórica y desarrollo de habilidades que de forma preliminar permitan introducirse en los problemas de carácter profesional.

En la solución de los problemas con características situacionales los estudiantes deben sistematizar los métodos de trabajo más generales, en diferentes casos particulares del proceso profesional, con regulación del grado de dificultades.



El enfrentamiento a los problemas con exigencias proyectivas permite consolidar la aplicación de diferentes métodos de trabajo, buscar nuevas alternativas para optimizar los procesos de solución de los problemas profesionales; requieren del empleo, con mayor fuerza, de los métodos de la investigación científica.

El estudiante, al trabajar en la solución de los problemas, debe desarrollar el hábito de resolverlos con el máximo rigor científico, siguiendo un orden lógico que puede resumirse de la forma siguiente:

- Identificar los problemas y sus causas, llegando a su detección y diagnóstico.
- Determinar los métodos, vías y alternativas de solución, y la mejor alternativa.
- Planificar, organizar y ejecutar con destreza y racionalidad las tareas prácticas que conducen a la solución del problema.
- Controlar y evaluar los resultados y las vías empleadas en el proceso de ejecución.

Es de gran significación, orientar y controlar las acciones y operaciones a realizar por los estudiantes, para garantizar que: pasen a la etapa de ejecución práctica después de hacer un diagnóstico de la situación existente y confronten sus conocimientos con el marco conceptual necesario para seleccionar la mejor alternativa de trabajo.

Claro está, en este proceso a medida que se va logrando profesionalidad, se va haciendo con un cierto grado de automatización, pero siempre la toma de decisiones hay que hacerlas con todo el rigor científico que el objeto de trabajo demanda.



Siguiendo el criterio de procesos educativos con integración del contenido objeto de estudio, se recomienda utilizar el “método de proyectos” para guiar el aprendizaje hacia la solución de problemas (Chávez P, 2005:76). El proyecto es un importante instrumento metodológico de integración de las diferentes disciplinas que estructuran una carrera universitaria o nivel educacional, en general.

Los soportes metodológicos del aprendizaje: proyectos y tareas de aprendizaje, se articulan con los problemas reales de carácter empresarial o social, conformando una triada de elementos interactuantes que imponen una mayor dinámica al proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de las competencias de actuación profesional.

Los proyectos producen importantes aportes psicopedagógicos al proceso de enseñanza-aprendizaje, como los siguientes:

- Integra el estudio de las ciencias alrededor de la solución de un problema
- Vincula con la realidad un sistema de contenidos amplio, de diversas asignaturas.
- Propicia un ambiente de aprendizaje a través de la investigación.
- Potencia las capacidades de “productor”, de creador en el estudiante
- Favorece el desarrollo de valores humanos al trabajar en equipo durante un tiempo prolongado, de forma participativa.
- Contribuye a la articulación interdisciplinaria y las influencias educativas que aportan los diferentes profesores.

Entre los principales tipos de proyectos integradores están:

1. Los dirigidos a resolver problemas generales de la vida, que afectan una empresa, una comunidad determinada o la sociedad en general.

1.3.1.3 Los Proyectos Integradores: Articulación de las Experiencias de Aprendizaje en los Niveles o Años de Estudio.



2. Los que aportan la creación de una nueva empresa o perfeccionan una existente, en vistas de promover las competencias profesionales para la gerencia de negocios.
3. Los que se orientan al diseño y construcción de un equipo, instrumento, o elemento concreto, para solucionar un problema eminentemente práctico.
4. Los que aportan una nueva metodología de trabajo o que perfeccionan una existente para elevar la eficiencia de un proceso empresarial o social.
5. Los que se concentran en organizar y sistematizar contenidos científico- tecnológico, con aplicación en la práctica empresarial o social.
6. Los que aportan resúmenes de procesamiento de información, de determinadas temáticas científicas o culturales en general.

En el transcurso de los estudios, el alumno debe pasar por diferentes tipos de proyectos para que se enfrente a diferentes situaciones de la realidad, lo que coadyuvará al desarrollo de un pensamiento y modo de actuar divergente, amplio, preparado para diferentes situaciones y condiciones del trabajo.

El trabajo docente basada en competencias, problemas y proyectos integradores requieren una planificación corporativa, con el equipo de profesores que intervienen en un nivel o año de estudio, para buscar consenso, a fin de hacer una propuesta de equipo a los estudiantes, en vistas de darles participación en la selección del tema de los proyectos y planificar cuál será el alcance de los mismos.

La materia rectora, que constituye el eje principal del currículo en el nivel de estudio en cuestión, debe coordinar todo lo referente a la planificación y orientación de estos proyectos; no obstante, todas las asignaturas participan en el control sistemático, y en brindar consultas a los estudiantes, así como en la evaluación final.

El trabajo basado en competencias, problemas y proyectos, van ganando en profundidad y complejidad, en el desarrollo del pensamiento y en los niveles de actuación, de tal forma que los resultados que se alcancen tengan una mayor significación desde los puntos de vistas científico, tecnológico, empresarial, humanístico y axiológico.



2. Los que aportan la creación de una nueva empresa o perfeccionan una existente, en vistas de promover las competencias profesionales para la gerencia de negocios.
3. Los que se orientan al diseño y construcción de un equipo, instrumento, o elemento concreto, para solucionar un problema eminentemente práctico.
4. Los que aportan una nueva metodología de trabajo o que perfeccionan una existente para elevar la eficiencia de un proceso empresarial o social.
5. Los que se concentran en organizar y sistematizar contenidos científico- tecnológico, con aplicación en la práctica empresarial o social.
6. Los que aportan resúmenes de procesamiento de información, de determinadas temáticas científicas o culturales en general.

En el transcurso de los estudios, el alumno debe pasar por diferentes tipos de proyectos para que se enfrente a diferentes situaciones de la realidad, lo que coadyuvará al desarrollo de un pensamiento y modo de actuar divergente, amplio, preparado para diferentes situaciones y condiciones del trabajo.

El trabajo docente basada en competencias, problemas y proyectos integradores requieren una planificación corporativa, con el equipo de profesores que intervienen en un nivel o año de estudio, para buscar consenso, a fin de hacer una propuesta de equipo a los estudiantes, en vistas de darles participación en la selección del tema de los proyectos y planificar cuál será el alcance de los mismos.

La materia rectora, que constituye el eje principal del currículo en el nivel de estudio en cuestión, debe coordinar todo lo referente a la planificación y orientación de estos proyectos; no obstante, todas las asignaturas participan en el control sistemático, y en brindar consultas a los estudiantes, así como en la evaluación final.

El trabajo basado en competencias, problemas y proyectos, van ganando en profundidad y complejidad, en el desarrollo del pensamiento y en los niveles de actuación, de tal forma que los resultados que se alcancen tengan una mayor significación desde los puntos de vistas científico, tecnológico, empresarial, humanístico y axiológico.



Ángel Fernando Quiñónez Quiñónez

Doctorado en Educación por La Universidad Cienfuegos (CUBA)

Doctorante del Doctorado en Gobierno, Gestión y Políticas Públicas Sustentables

afquinonez@hotmail.com



REFERENCIAS.

Albarrán Vázquez, Mario y ESCOBAR Valenzuela, Gustavo, (2004). Método de Investigación: El conocimiento, la ciencia y el proceso de investigación, México, Publicaciones cultural.

Álvarez, Manuel M. Docencia y praxis de vida. (2006). Educación y Desarrollo. Prelio. Quito.

Armas A., José. (2003). La Planificación Curricular. Curso Básico para Formación de Profesores. Instituto Superior de Pedagogía Universitario. México.

Baena Paz, Guillermina.(2007). Metodología de la Investigación, México, Grupo Editorial Patria.

Carretero, Mario. (2000). Constructivismo y Educación. AIQUE DIDACTICA.

Castells y E. De Ipola. (2007). Epistemología y ciencias sociales. Lima, Ediciones Contemporáneas.

Coll, César. (1997). ¿Qué es el constructivismo?, ed. Magisterio: Argentina; Colección Magisterio Uno.

Cortijo Jacomino. (2002). Aprendizaje para Investigar- Crear. Editorial Klendarios. Quito.

Cortijo Jacomino.(2004). Teoría Curricular, Módulo de estudio, PUCE, Quito.

Garza Mercado, Ario. (2002). Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales, México, 6 ed., El Colegio de México

Díaz Barriga, Frida. (1993). Aproximaciones metodológicas al Diseño Curricular: Hacia una propuesta integral. Revista Tecnológica y Comunicación Educativa. No. 21. Marzo. México.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill.



Gimeno Sacristán, j. y a. Pérez Gómez. (1999). La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid.

González, Maura, Viviana y otros. (1995). Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Harlen W. (205). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Morata.

Hernández, Roberto. (2006). et al Metodología de la investigación. Mc. Graw Hill.

Imbernon, F. (2005). La formación del profesorado. Papeles de pedagogía. PAIDOS.

María de Allende Carlos, Morones Díaz Guillermo. (2006). Glosario de términos vinculados con la cooperación académica. México. ANUIES.

Pansza González, Margarita. (1992). Opción Crítica en la Didáctica. Revista Perfil Educativo. No 57 - 58. Julio / Diciembre. UNAM. México.

Perrenoud Philippe. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó, biblioteca de aula No. 196.

Piaget, J. (1975). La Epistemología de las relaciones interdisciplinarias (contenido en el volumen: el mecanismo del desarrollo mental). Madrid.

Popkewitz, TH.S. (2006). Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Practica. Servei de publicacions de la Universitat de Valencia. España.

Porlan Ariza, Rafael. (1993). La Dialéctica de las Ciencias. Revista Enseñanza de las Ciencias. España.

Posner, George J. (2001). Análisis del Currículo. Editorial McGraw-Hill. Bogotá.

Sánchez Aviña, José Guadalupe. (2006). El proceso de la investigación de tesis, 2ª edición. Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla.

SEMS-SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.



Tena Suck, Edgar Antonio y TURNBUL Plaza, Bernardo. (2004). Manual de investigación experimental, México, Plaza y Valdés-UIA.

Tolbar, Ralph. (2007). Principios del Currículo. Troquel Buenos Aires.

Stenhouse L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Morata.

Stenhouse. (1999). Investigación y desarrollo del currículo, en antología Maestría Docencia para Bachillerato. Escuela Normal Superior Dr. Manuel Suárez Trujillo

Weissman, Hilda.(1994). Didáctica de las Ciencias Naturales ed. Paídos. Bs.As.

Zorrilla Arena, Santiago. (1998). Introducción a la Metodología de la Investigación, México, Aguilar León y Cal Editores.