



Enfoque por competencias desde la mirada del estudiante universitario

Héctor Raúl Santa María Relaiza
Felipe Ostos De La Cruz
Ana María Flores Tito
Teresa Bautista Facho
Giancarlo Roosevelt Contreras Moreno

Enfoque por competencias desde la mirada del estudiante universitario

Héctor Raúl Santa María Relaiza
Felipe Ostos De La Cruz
Ana María Flores Tito
Teresa Bautista Facho
Giancarlo Roosevelt Contreras Moreno

Cualidades de liderazgo en la
calidad de la gestión educativa
desde la percepción docente

© Héctor Raúl Santa María Relaiza
Felipe Ostos De La Cruz
Ana María Flores Tito
Teresa Bautista Facho
Giancarlo Roosevelt Contreras Moreno

Editor. Carlos Castagnola Sánchez

2021,
Publicado por acuerdo con los autores.
© 2021, Editorial Grupo Compás
Guayaquil-Ecuador

Grupo Compás es una editorial de la Universidad de Oriente desde el 2017, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

Este texto ha sido sugerido para su indexación en Latindex, Redib, ErihPlus, mediante ISSN 2600-5743 Folio 28701 Folio Único 24972 Centro de Acopio, Ecuador

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Editado en Guayaquil - Ecuador

ISBN: 978-9942-33-358-2



Cita.

Santa María, H., De La Cruz, F., Flores, A., Bautista, T., Contreras, G. (2021). Enfoque por competencias desde la mirada del estudiante universitario. Editorial Grupo Compás.

Prólogo

Este libro lo que pretende es determinar la relación que existe entre el currículo por competencias y estrategias didácticas en los estudiantes del I ciclo de derecho y ciencias políticas de la universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima 2019. Se diseñó un estudio no experimental y transversal con el objetivo de Determinar la relación que existe entre el currículo por competencias y estrategias didácticas en los estudiantes del I ciclo de derecho y ciencias políticas de la universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se diseñó un instrumento para evaluar la variable currículo por competencias, basado en Tait y Godfrey el cual mide cuatro dimensiones: Competencias cognitivas, competencias metacognitivas, competencias sociales y disposición afectiva y para la variable estrategias didácticas se tomó en cuenta a Sigarreta el cual mide las siguientes dimensiones: Estrategia para activar conocimientos previos, estrategias para orientar la atención de los alumnos y estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información. Los resultados del trabajo de campo analizados estadísticamente demuestran la existencia de una relación positiva y altamente significativa entre el currículo por competencias y el las estrategias didácticas ($r= 0,325$, $p=,000$). Es decir, que a mayor uso del currículo por competencias habrá mejor estrategias didácticas de los docentes en la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. De esta manera la hipótesis general de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

Introducción

Hoy en día la era del conocimiento, se ha hecho énfasis en llevar a cabo cambios en la educación, situación que ocurre a nivel mundial y a todos los niveles; y en la cual se ha enfocado en aspectos claves como constructivismo y diseño curricular por competencias. Las demandas de la sociedad del conocimiento, que implican una utilización temprana de los nuevos saberes en pro de una calidad de vida mejor y más equitativa para todos, compromete a las universidades a vincular más sus carreras con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral. Para ello resulta funcional y pertinente el uso de los modelos basados en competencias para la planificación curricular y la definición de los perfiles del egreso. Díaz (2015)

Si queremos tener una educación acorde con los requerimientos de la ley universitaria N° 30220 de nuestro país podemos entender por competencia a la concatenación de saberes, no sólo pragmática y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. Esto significa que frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y está imbuido también de los valores que le permite asumir actividades acordes con sus principios. Cabrera (2002, p. 28)

En la literatura se formulan diferentes categorizaciones de las competencias. La más aceptada contempla tres categorías: 1) las competencias básicas, también llamadas instrumentales, que son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo, tales como: la habilidad para la lecto-escritura, la comunicación oral, y el cálculo. En general no se aprenden en la educación superior, salvo algunas como el manejo de

software básico, 2) Las competencias genéricas, denominadas también transversales, intermedias, generativas o generales, que se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción, tales como la capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, etc. 3) Las competencias especializadas, específicas o técnicas, que tienen relación con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente especializadas, la formulación de proyectos de infraestructura. Cabrera y Gonzales (2006, p. 2)

Analizando lo descritos por los autores podemos comprender la diferencia fundamental entre currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de la docencia a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se ve desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que se especifican los especialistas del mundo académico. Cabrera y Gonzales (2006, p. 4)

En la era de la globalización y el constante cambio que trae éste dentro del ámbito de la psicología y educación. Actualmente, la mayoría de los investigadores reconocen la importante influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre el bienestar y la adaptación individual y social. A nivel mundial las universidades públicas y privadas deben ser promotoras en la formación de los jóvenes en valores, hábitos y habilidades múltiples que los lleven a concluir sus estudios de educación superior con herramientas necesarias para desarrollarse en su entorno y la rápida inserción laboral. Sarto y Venegas (2009).

Por lo tanto el desarrollo curricular basado en competencias de egreso no está exento de los riesgos de caer en un reduccionismo mecanicistas y obsecuente con demandas inmediatas de los empleadores, sin que desde la universidad se hagan aportes e innovaciones que

perfeccionen los procesos de producción, tanto de bienes como de servicios. El egresado que ha sido formado por medio de un currículo basado en competencias, tiene que estar preparado para incorporar los avances científicos y los elementos conceptuales y prácticos adquiridos durante su formación para optimizar la producción, manteniendo por sobre todo el sentido del bienestar y equidad social que debería primar en toda economía. Esta característica debe diferenciar la formación universitaria de la simple capacidad profesional.

Nadie duda hoy que la enseñanza universitaria esté en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento urgido por la realidad social y la demanda de calidad. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos está dando paso a un espacio más abierto y flexible que prepare personal y profesionalmente para la vida, que responda a los problemas que tiene la sociedad actual. Los procesos de cambio que afectan a la sociedad en general y a la educación en particular, la marcha imparable de la globalización económica y socialización del conocimiento, la progresiva introducción de los paradigmas ecosistémicos en las Ciencias Sociales (impulsados por autores como Maturana, Varela, Prigogine, Morin), la eminente y acelerada presencia de la convergencia europea sobre la enseñanza universitaria nos hacen pensar que el currículo por competencias y las estrategias didácticas debe tener un lugar destacado en este proceso de transformación. (De la Torre y Sevillano 2010)

No es posible hoy referirnos a la enseñanza universitaria al margen de la convergencia europea. Dentro de unos años se convertirán en pautas a seguir por todas aquellas universidades que quieran estar entre las de mayor reconocimiento con es la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En las orientaciones surgidas hasta el momento se hace hincapié en la metodología como herramienta o palanca esencial para llevar a cabo el cambio de los tradicionales contenidos académicos a contenidos profesionales centrados en el desarrollo de

competencias y habilidades. Esto es, de una enseñanza basada en la información del profesorado a una enseñanza basada en la actividad formativa del estudiante. Esa es la principal aportación de los créditos europeos. Los créditos no se definen en términos de horas de dedicación del profesorado sino principalmente las actividades y del logro de competencias del alumnado. (De la Torre y Violant).

Antecedentes y fundamentación científica, técnica o humanística y Justificación

Para llevar a cabo mi trabajo de investigación se opta por la búsqueda de diferentes referencias que tengan al menos una de mis variables de la investigación siendo estos el Currículo por Competencia y estrategias didácticas llevado al campo educativo. De manera general presentare diferentes antecedentes para ambas variables aportando en un mejor manejo en el desarrollo del aprendizaje.

Antecedentes internacionales

Fernández (2008), en su tesis titulada *“El currículo y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje: aspectos condicionantes de la práctica educativa de los docentes de educación inicial”*, tiene como objetivo general elaborar un texto cuyo contenido plantee cuestionamientos y presente situaciones que susciten en los docentes de Educación Inicial procesos reflexivos acerca del currículo y las concepciones implícitas, como aspectos condicionantes de su práctica educativa. El tipo de investigación es de tipo documental, investigación científica, dicho autor llegó a las conclusiones: Cada docente tiene la oportunidad si así lo desea de asumir una posición reflexiva ante los diversos aspectos que condicionan su práctica educativa, bien sean de orden político social, económico cultural o personal, el conocimiento que elaboramos al asumir esa postura nos brinda la oportunidad de llevar a cabo nuestra labor de manera más pertinente, Por ello la idea de estar en un

constante reflexionar acerca de lo que hacemos y por qué lo hacemos, sin embargo, a sabiendas de que la reflexión va más allá de una predisposición natural y no surge espontáneamente, la intención de este texto ha sido abrir la posibilidad de un espacio y un tiempo para la reflexión, con una lectura que plantee cuestionamientos y presente situaciones que nos lleven a reflexionar en torno a la relación que existe entre la práctica educativa que llevamos a cabo y los aspectos señalados: currículo y concepciones implícitas.

Morocho (2010), en su tesis titulada “*Diagnóstico y diseño de una propuesta curricular alternativa para promover el desarrollo de la evaluación académica en el centro educativo Manuel Muñoz Cueva de la ciudad de Cuenca*”, tiene como objetivo realizar, presentar y ejecutar un proceso de análisis y diagnóstico sobre la realidad educativa, de las características del currículo de un centro educativo, buscando la calidad y mejoramiento en la educación, el tipo de investigación es experimental, tomando a los docentes y alumnos para las diversas actividades a realizar el autor hace mención a las siguientes conclusiones: La propuesta de mejoramiento sobre la evaluación académica se toma en cuenta por parte de los directivos principalmente, como un parámetro que va a fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje; ya que hace referencia a los diversos aspectos que deben ser abordados para realizar una verdadera calidad educativa. El personal docente se encuentra consciente, que la evaluación académica es un factor necesario para poder desarrollar de mejor forma las labores educativas, privilegiando el proceso enseñanza-aprendizaje para que los alumnos obtengan el mejor provecho de este proceso y por ende el desarrollo cognoscitivo y personal.

Menchú (2013), en su tesis titulada, “*Currículo nacional base y la práctica docente*”, tiene como objetivo Demostrar y Establecer la operativización del currículo Nacional Base en la práctica docente. La investigación es de diseño descriptivo, la muestra son los sujetos lo constituyeron: 66 estudiantes de tercero básico, 19

maestros y 2 directores de establecimientos por Cooperativa del distrito 090501 del Municipio de la Esperanza del departamento de Quetzaltenango. Se estructuró como instrumento la encuesta, que fue la herramienta principal para obtener la información, resultados consistentes y coherentes. Se elaboró una lista de cotejo como instrumento de observación y también se formuló una entrevista que se aplicó a los directores. El autor hace mención las siguientes recomendaciones: La totalidad de los docentes realiza y entrega la planificación en base a competencias. Aunque en la práctica necesitan ejercer su profesión con más eficacia, calidad y suficiencia, porque algunos improvisan la enseñanza por cierta disociación que existe entre lo que se planifican y lo que realmente desarrollan en el aula. Los docentes utilizan como enfoque curricular el Constructivismo, porque facilitan y orientan el aprendizaje al desarrollar actividades, al evaluar el aprendizaje con la técnica de observación y de desempeño. Sin embargo se evidencia que todavía no se aplica con rigor porque falta apropiar y aplicar con eficacia de una manera teórica y técnica, porque las pruebas que utilizan para evaluar son de medición que lleva únicamente a certificar el grado.

Ortega (2014), en su tesis titulada *“El fundamento metodológico de la actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica (AFCEGB) y su incidencia en la planificación curricular del área de ciencias experimentales del ciclo básico superior de la unidad educativa particular INSUTEC”*, tiene como objetivo Analizar la incidencia del fundamento metodológico de la AFCEGB en la planificación curricular del área de ciencias experimentales de la Educación 14 General Básica Superior de la Unidad Educativa Particular INSUTEC durante el Primer Quimestre del año lectivo 2013-2014. Ambato – Ecuador, la investigación realizada es correlacional descriptiva, la población eta conformada por 10 docentes, 59 alumnos y se aplicó a técnica de la encuesta tiene como conclusión que el docente está claro en que el proceso de la fundamentación metodológica de la AFCEGB desarrollan la construcción

del conocimiento del estudiante y su resistencia para aplicarla, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se evidenciara en la calidad de la educación.

Lorenzana (2012), en su tesis titulada “*La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*”, tiene como objetivo Diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita modificar la práctica evaluativa de los docentes y estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la UPNFM. Es una investigación de tipo experimental; planteada por Campbell y Stanley, la población en esta investigación estuvo representada por dos unidades de análisis: los docentes de Pregrado de la UPNFM y los estudiantes de las carreras de Pregrado de la misma Institución de Tegucigalpa – Honduras. Tiene como conclusión que un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integren el referente teórico metodológico propio del enfoque curricular ‘basado en competencias, se convierte en una herramienta indispensable para orientar de manera correcta y oportuna el quehacer educativo.

Antecedente nacional

Andía (2009), en la Tesis titulada: “*Las estrategias didácticas relacionadas con los logros de aprendizaje en el área de matemática del tercer grado del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa del Casco Urbano, La Balanza y 21 de Abril del distrito de Chimbote*”. La investigación tuvo como finalidad establecer la relación entre las estrategias didácticas utilizados por los docentes desde el aula y el logro de aprendizaje del estudiante del tercer año de del nivel secundaria de básica regular en el área de matemática de las diferentes Instituciones Educativas del Casco Urbano, La Balanza y 21 de Abril del distrito de Chimbote. El estudio fue de tipo descriptivo basado en un enfoque empírico analítico, utilizando el diseño correlacional. El

instrumento que se utilizó en la investigación fue el cuestionario, lo cual permitió recoger información para determinar la relación entre las estrategias didácticas que utilizan los docentes y los logros de aprendizaje alcanzado por los estudiantes del nivel secundario de las diferentes instituciones educativas. El autor arribó a las siguientes conclusiones: Los resultados demuestran que las estrategias didácticas en el área de matemática del tercer grado de educación secundaria afectan significativamente los logros de aprendizaje de los educandos. La modalidad de organización de la enseñanza más conocida es la demostración, que, es una modalidad estática de organización en contraposición con el método de casos, modalidad definida con la menos prioritaria por los docentes. El enfoque metodológico de aprendizaje más utilizado por los docentes es el aprendizaje basado en problemas y la pedagogía conceptual, enfoque metodológico dinámico. El recurso didáctico más importante que se emplea en matemática es la palabra habla, mientras que el internet es el menos utilizado. El docente del área de matemática se caracteriza por haber estudiado en un instituto, tener entre 11 a 19 años de experiencia laboral y ser nombrado en la institución educativa donde trabaja.

La Portilla (2008), en su tesis titulada *“Sílabo por competencia en gestión de calidad de la enseñanza y el aprendizaje en diseño arquitectónico”*, tiene como objetivo Determinar de qué manera el sílabo por competencias en gestión de calidad de la enseñanza influye en el aprendizaje del diseño arquitectónico en los estudiantes del cuarto ciclo de la Universidad Alas Peruanas, Lima –Perú, la población está comprendida por 220 alumnos regulares matriculados en el curso de taller de diseño arquitectónico IV de la Facultad de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad Alas Peruanas. En el año 2,012 – II. La investigación es de tipo cuasi experimental, porque en el aula del grupo experimental se ha manipulado la variable independiente al cambiarse de X= Sílabo por objetivos en la enseñanza del TDA- IV, por la variable X = Sílabo por competencias en gestión de la

calidad de la enseñanza del TDA – IV, produciéndose el efecto deseado en la variable dependiente al precisarse los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Y llega a la conclusión de La gestión de calidad de la enseñanza del curso de diseño arquitectónico basado en un sílabo con el enfoque por competencias, tiene mejores resultados que un sílabo por objetivos, se adaptó e influyó sustantivamente mejor a la necesidad de cambio que debe haber en los talleres de la facultad de ingenierías y arquitectura de la Universidad Alas Peruanas.

Cuenca (2011), en su tesis titulada *“Propuesta de estrategias de enseñanza para la promoción de la salud desde la química del carbono en el marco del programa curricular de ciencia tecnología y ambiente, tercer grado de educación secundaria para tres instituciones educativas públicas del país ubicado en el cono este y sur de la ciudad de Lima y pertenecientes al grupo de escuelas promotoras de la salud”* tiene como objetivo determinar la relación entre los principios fundamentales del enfoque de la promoción de la salud y las estrategias de enseñanza – aprendizaje empleadas por los docentes para el tratamiento de la química del carbono en tres instituciones educativas ubicadas en el cono sur y este de Lima – Perú que trabajan la propuesta de las escuelas promotoras de la salud, el diseño de la investigación es explorativo – formulativo ya que el estudio analizo los datos obtenidos a partir de la aproximación a tres instituciones educativas que trabaja la estrategia de escuelas promotoras de la salud, tiene como muestra a tres instituciones públicas que son: José Antonio Encinas Franco de San Juan de Miraflores, Alejandro Sánchez Arteaga y Gran Amauta ambos de San Juan de Lurigancho, tiene como conclusión afirmar que los conocimientos que fueron tratados en el aula respecto a la química del carbono en las tres IE participantes se relacionan con la promoción de la salud. Es así que se presenta coincidencia entre el tema tratado referido a las funciones química orgánica entre la IE.” José Antonio Encinas” y “Alejandro Sánchez Arteaga” y las propiedades

del átomo de carbono e hidrocarburos entre las I.E “Gran Amauta y “Alejandro Sánchez Arteaga”.

Lázaro (2008), en su tesis titulada “Estrategias didácticas y aprendizaje de la matemática en el programa de estudios por experiencia laboral”, tiene como objetivo Determinar la relación entre la estrategia de la planificación de la didáctica y el proceso de aprendizaje de matemática de los estudiantes del Programa de Estudios por Experiencia laboral EPEL en la Universidad Ricardo Palma en el periodo 2,005 – 2,008. Lima – Perú, La presente investigación corresponde a un diseño No Experimental. La población bajo estudio está constituida por N = 1514 alumnos que ingresaron y se matricularon en el Programa de Educación por Experiencia Laboral EPEL de la Universidad Ricardo Palma en el periodo 2005- 2008 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en las especialidades de Administración y Contabilidad y Finanzas, con matrícula regular en las asignaturas de matemática básica I, matemática básica II, matemática financiera, estadística general, y estadística aplicada. Esta información fue proporcionada por la oficina de registros y matrícula de la Facultad. Tiene como conclusión; La investigación realizada permitió lograr apreciar, según los resultados de rendimiento académico, la influencia positiva de las estrategias didácticas en el aprendizaje de la matemática del Programa de Estudios por Experiencia Laboral en la Universidad Ricardo Palma en el periodo 2,005 – 2008, de la Universidad Ricardo Palma.

Manejo de Currículo

Según Bolaños y Molina (1990, p. 24). “El Currículo es como un proceso operativo, en el que entran en juego un conjunto de elementos (actores sociales, objetivos, recursos, etc.) que interactúan para alcanzar esas intencionalidades educativas”.

El Currículo es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión

de conocimientos. “El Curriculum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El Curriculum produce; el Curriculum nos produce. Da silva (1998).

Según Díaz (2002, p. 82) El currículo es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del currículo se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo.

Según Lundgren (1992, p. 71) El currículo expresa una filosofía (o filosofías) de educación que transforman los fines socioeducativos fundamentales en estrategias de enseñanza. Así pues, el currículo como concepto se refiere también a un proceso de transición entre sociedad y educación. De la misma manera, Zabalza (2001, p. 12) Se entiende que el currículo escolar concreta todo el conjunto de oportunidades de desarrollo personal y de adquisición de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece a los sujetos en edad escolar.

Según Stenhouse (1998, p. 3) consideró que:

El currículo es el medio por el que el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del que puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Un curriculum, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.

¿Qué es un Curriculum?

Según Stenhouse (1998) sostuvo que:

El curriculum ha cambiado su significado como consecuencia del movimiento curricular. No es un sumario -- una simple lista de contenido que ha de ser abarcado -- ni siquiera lo que en alemán se diría un Lehrerplan, una prescripción de objetivos, método y contenido. No es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor. Pero eso no significa, como a menudo parece entenderse, que debemos adiestrar a los profesores con objeto de producir un mundo en el que tengan cabida unos curricula. Quiere decir que, en virtud de su significación, éstos no son sencillamente medios de instrucción para mejorar la enseñanza, sino que constituyen expresiones de ideas para mejorar a los profesores. Naturalmente, poseen una utilidad instructiva cotidiana: las catedrales deben protegernos de la lluvia. Pero los estudiantes se benefician de los curricula no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran a los profesores. (p. 29)

Diseño curricular basado en objetivos

Según Stenhouse (1998) sostuvo que:

El movimiento curricular de las décadas de los sesenta y de los setenta mantuvo la hipótesis de que sólo podía lograrse el perfeccionamiento del contenido del conocimiento de la educación a través del desarrollo del arte del profesor en hacer posibles modos de aprendizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate. El razonamiento es que los alumnos necesitan conocer antes lo que expertos maduros saben acerca de la función especulativa del conocimiento.

La educación se interesa por la producción de cambios en el rendimiento o en la conducta de los estudiantes. Esta formulación procede de definiciones del aprendizaje empleadas en psicología y refleja el punto de vista conductista. El siguiente paso consiste en afirmar que las conductas que esperamos producir puedan ser especificadas previamente. Se ha diseñado que en la enseñanza deberíamos conocer, en términos más bien precisos, qué cambios estamos tratando de producir en la conducta de nuestros alumnos. Existe una clara implicación tanto de que todos los estudiantes deben manifestar la misma conducta, como de que es relativamente fácil predecir los resultados de la enseñanza en las conductas. (p. 30)

El diseño curricular es mucho más que la definición del perfil profesional y la configuración de una malla secuencia y lógica de asignaturas y experiencias de aprendizaje organizadas para la formación de futuros profesionales. Algunos autores definen el diseño curricular como una selección cultural y, como tal, un difícil ejercicio de “apreciar y excluir”. Incluyendo una proyección de educación permanente, sabedores de que no será la única oportunidad de aprendizaje que tenga la persona. De esta manera, diseñar un currículo es tomar decisiones y nadie ha dicho nunca que esto sea fácil. Sacristán (1998, p. 57)

Características del diseño curricular

Tyler (1949), educador norteamericano, le dio forma a la primera propuesta curricular técnica. Gracias a su experiencia como investigador, Tyler encontró que los alumnos que se desempeñaban exitosamente en la universidad provenían de escuelas con cuatro características comunes: (a) enunciaban los objetivos de aprendizaje de forma clara y precisa, (b) empleaban métodos distintos en función a las características de los aprendizajes a lograr, (c) trabajaban por áreas de desarrollo, en lugar de disciplinas científicas y (d) evaluaban de forma distinta en función a los aprendizajes que se requería comprobar.

Según Torres (1998, p. 53) el diseño curricular debe responder a tres cuestiones:

A ¿Cuál es el conocimiento válido? O ¿Qué deben aprender los estudiantes? Se trata de seleccionar y excluir contenidos, con el propósito de definir aquellos que son indispensables para la formación de los profesionales. Acción de gran complejidad se tienen en cuenta los veloces cambios que se generan actualmente en la esfera del conocimiento humano y en las crecientes demandas de la formación profesional. Es aquí donde las competencias constituyen un modo de operar, una forma de articular educación y trabajo, se trata del vínculo necesario del trabajo con la educación formal de los profesionales universitarios.

B¿ Cómo adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes? La segunda pregunta a la que debe responder el diseño curricular tiene que ver con las formas pedagógicas, o lo que se estima adecuado y coherente para la trasmisión del conocimiento, aquí es donde adquieren importancia las ideas sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Desde hace años, estos conceptos están siendo revisados y nuevos paradigmas plantean una serie de cambios en los enfoques, procesos y prácticas educativas. El aprendizaje se entiende ahora como un proceso de construcción individual mediante el cual se hace una interpretación personal y única de la cultura. Desde una perspectiva, los procesos de conocimientos creciente. Aprender no consiste en hacer una copia o reproducción interna de la realidad o información externa, sino en hacer una interpretación y representación personal de dicha realidad.

El desarrollo de habilidades de orden superior, como las habilidades metacognitivas y la creatividad, son también fundamentales en un mundo en constante cambio e incertidumbre, donde cada día el profesional hace uso de una cantidad de información que demanda competencias relacionadas con el mejoramiento de sus habilidades de

asociación, procesamiento y utilización de estrategias que potencien la capacidad de aprendizaje.

Por esto, las nuevas formas educativas para que puedan considerarse como tales, requieren no sólo de cambios estructurales, sino también de modificaciones en las prácticas educativas, Lograr docentes y estudiantes participen de una manera más comprometida durante el proceso de enseñanza – aprendizaje será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales.

C ¿Cómo evaluar para el logro de las competencias y asegurar el dominio de ellas? La tercera pregunta del diseño curricular se refiere a cómo evaluar el logro de los objetivos y experiencias de aprendizaje. Este es sin duda uno de los aspectos más complejos de la planificación educativa. La función evaluadora tradicional se concibe como la congruencia entre la respuesta solicitada a los estudiantes y el objetivo de aprendizaje propuesto. En este enfoque, para formar pensadores competente, el docente tiene que concebir procedimientos y estrategias autor reguladoras del proceso de aprendizaje tanto para el estudiante como para el propio docente, que signifiquen un cambio del enfoque de la evaluación, refiriéndola en este caso a los criterios acordados previamente.

Currículo

Tyler (1949) “escribió un libro en el que intenta sintetizar el proceso racional que, a su entender, tendría que seguirse para elaborar un currículo, que garantice que los estudiantes alcancen de la forma más eficiente los aprendizajes necesarios para desenvolverse con éxito en su entorno y que establezca en forma clara los procedimientos que permitirán certificar que estos aprendizajes han sido alcanzados.” El texto que el autor hace mención tuvo una gran repercusión en su época y aún sigue influyendo en los centros educativos. Es el primer

texto que enuncia con claridad cuáles son los aspectos que deben trabajarse al elaborar un currículo.

Tyler señala que existen tres tipos de relaciones organizativas que se pueden plantear entre los objetivos:

- Continuidad: algunos objetivos se presentan una y otra vez en una misma área, por lo cual es importante tenerlos en cuenta constantemente a lo largo de un mismo año o, incluso, a lo largo de todo un nivel educativo.
- Secuencia: otros objetivos mantienen entre sí una relación tal, que el trabajo de uno se fundamenta sobre el anterior. Para trabajar de esta manera, el docente programa de tal forma que cada vez se avanza en amplitud y profundidad respecto a lo antes trabajado.
- Integración: en el caso de algunos objetivos, estos pueden estar en distintas áreas del currículo. Contribuyen a que los estudiantes adquieran destrezas, habilidades y capacidades consideradas fundamentales. Tyler aclara que al organizar las actividades en función a estos tres criterios, se privilegia la significación psicológica que tienen los contenidos para los estudiantes, y no necesariamente la organización lógica y científica de las materias estudiadas.

Los objetivos que plantea Tyler en relación al Currículo nos menciona la importancia en cuanto al docente que debe tener en cuenta durante el año lectivo, donde los estudiantes sean competentes, capaces de desarrollar diferentes procesos de recopilación de datos, teniendo en cuenta su entorno que lo rodea, así mismo ir elaborando la secuencia haciendo ésta más compleja, para así lograr mayor amplitud y profundidad de conocimientos.

Desventajas del currículo por objetivos

Según Stenhouse (1998) sostuvo que:

El diseño y la evaluación experimentales plantean problemas sutiles ante los que parecen ciegos los entusiastas del enfoque de objetivos. La reflexión sobre los objetivos no ayuda considerablemente a los profesores a lograrlos si son ambiciosos en un modo adecuado. Aquí pretendo simplemente llamar la atención acerca de cuatro puntos sobre los que estimo débilmente basado el modelo de objetivos.

1) No aprovecha ni está de acuerdo con los estudios empíricos de la clase. Estos estudios señalan que no es así como la mayoría de las veces aprenden los estudiantes ni como enseñan los profesores. En su forma óptima, la enseñanza y el aprendizaje se hallan estratificados y no se orientan hacia un objetivo: se alzan tan alto como les es posible.

2) El análisis del contenido del curriculum en los objetivos de la conducta no está de acuerdo con la naturaleza y la estructura del conocimiento, con la epistemología. No cabe reducir el conocimiento a conductas. Especialmente no puede expresarse en términos de rendimientos especificados de antemano, porque función del conocimiento es, en contraste con la simple acumulación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla. El conocimiento es una base para diversidad de actuaciones caracterizadas por la comprensión. Un enfoque a través de los objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa. Además los objetivos tienden a hacer del conocimiento, que es el fin adecuado, el medio para el desarrollo de destrezas, que deberían ser el medio pero se trocan en fin. En razón de su incapacidad para enfrentarse a la idea del conocimiento como base de ilustración y de comprensión, el enfoque a través de objetivos de la conducta tiende a trivializar los propósitos de la educación.

3) Normalmente, la fórmula de los objetivos se apartan de y enturbia los problemas éticos y políticos asociados con el control de la educación, sus aspiraciones y su individualización. ¿Qué objetivos han de ser éstos: los del Estado, los de quien desarrolla el curriculum, los del profesor o los del alumno? ¿Deben tener los mismos objetivos todos los alumnos de la misma clase? ¿Cómo es preciso diferenciar los objetivos? ¿Cómo examinan o evalúan ustedes si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo curriculum? La realidad es que nuestras clases y enseñanza varían año tras año y otro tanto sucede en cualquier otra clase cualquier año. Ignoramos por qué. No podemos predecir lo que lograremos. Desde luego y en nuestro país, los exámenes fijan niveles inferiores a los que los buenos profesores esperan alcanzar, porque se trata de niveles comunes a todos los alumnos, mientras que gran parte del logro más elevado es considerablemente individual. Como no podemos predecir hechos y efectos educativos de un modo fiable, las especificaciones públicas de objetivos fijan en la práctica unos propósitos bajos. Y además, con harta frecuencia, la misma especificación disuade a los profesores de ver hasta dónde pueden llegar: aprisiona a los alumnos dentro de los límites de nuestras esperanzas.

4) Todo esto me lleva a afirmar que el modelo de objetivos sobrestima nuestra capacidad de comprender el proceso educativo. Puede incrementar la claridad de nuestra intención, pero hace poco o nada por mejorar su calidad. Tampoco aumenta en realidad nuestra capacidad de comprender nuestras aspiraciones, porque no se enfrenta adecuadamente a la situación multivariada de la clase. En resumen, no es la mejor base para el desarrollo del profesor. Cabe admitir que acosa un tanto a los profesores, haciendo que cada día se parezca más a aquel en que el inspector visita el aula. Pero todos conocemos los trucos astutos e ingeniosos que se reservan al visitante y me parece que descubriremos que el modelo de objetivos tiene efectos semejantes. ¡El profesor hábil es capaz, si quiere, de lograr los objetivos apreciados públicamente sin acometer la tarea de educar a los alumnos! Ya lo consiguen

muchos profesores que trabajan en clases de examen. Aseguran el aprobado a alumnos que no comprenden la asignatura. (p. 33)

Las competencias

Según Gonzzi (1996, p. 26) La competencia es una combinación integrada por conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno de una tarea en el campo de las ciencias políticas. El término competencia entonces puede ser definido de manera general como un “saber sobre algo, con determinadas actitudes”, es decir, como una medida de lo que una persona puede hacer bien como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales. Es decir, las competencias son un propósito de la educación que fortalece la disciplina hacia la práctica que presenta como punto de referencia el perfil del futuro profesional, las competencias componen un acercamiento más pragmático al ejercicio profesional.

El término, alude, en primer lugar, al carácter eminentemente práctico de toda competencia. Para saber si alguien es competente es indispensable observarle. No se es competente cuando sólo se sabe cómo” se debe hacer”, sino cuando se hace efectivamente y de una manera adecuada.

En segundo lugar, la definición hace referencia algo sobre lo que se sabe hacer, que es el contenido de la competencia. En último lugar, para poder afirmar que alguien es competente no basta saber qué hace ese algo, es muy importante la manera a la actitud como la que actúa. Nuevamente se hace referencia a los aprendizajes que hacen a alguien competente, saber que es, saber hacerlo, saber comunicarlo, saber cómo hacen para saberlo.

Según Nolla, Palés y Gual (2002, p. 76) pueden establecerse, de forma general, tres grupos de competencias:

En la base se encuentran las competencias básicas, son aquellas con las que cada uno construido nuestro aprendizaje. Están referidas fundamentalmente a la capacidad de “aprender a aprender”, se elimina radicalmente la idea de que es posible aprender todo de una vez y para siempre, y de que en la universidad se puede reproducir todo el conocimiento. Estas competencias requieren de habilidades básicas como: la capacidad para la expresión oral y escrita; movilizan rasgos cognitivos como son: la capacidad de comprender de manera crítica la información de diversas fuentes, la aptitud para observar, la voluntad de experimentación, la capacidad de tener criterio y de tomar decisiones etc. Entre las competencias básicas que suelen incluirse en el currículo se encuentran la comunicación verbal, la lectura y la escritura, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el dominio de lenguas extranjeras, etc.

Las competencias personales, se trata de aquellas que permiten realizar con éxito diferentes funciones en la vida: actuar responsablemente, mostrar deseo de superación y aceptar el cambio, entre otras. Además, este grupo de competencias constituye un conjunto de difícil definición, ellas están en función de la capacidad y potencialidad de expresión de un grupo de características que se manifiestan en relación con el ambiente en que se desarrolle la actividad por ejemplo: seguridad en sí mismo, capacidad para dominar los sentimientos y las tensiones emocionales, curiosidad, argumentación crítica y capacidad analítica.

Competencias profesionales. Estas son las que garantizan el cumplimiento de las tareas y responsabilidades del ejercicio profesional. La capacidad de las personas para desenvolverse productivamente en una situación de trabajo no dependen sólo de las situaciones de aprendizaje académico formal, sino también, y de forma relevante, el

aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Siempre se ha sabido “que uno estudia derecho, pero se hace abogado en el ejercicio diario de la profesión”. La integración de todas las competencias expuestas representan los factores críticos del éxito profesional.

Las competencias en la educación superior

Durante el desarrollo de la formación profesional por competencias, se requiere llevar a cabo cambios fundamentales en el currículo, en aspectos tales como metodologías y estrategias didácticas que permitan promover la colaboración y participación para estimular al estudiante, tratando con ello que construya conocimientos junto al docente.

Sacristán (1998, p. 53). El currículo por competencias constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando idealidad y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo.

Según Muñoz y Núñez (s/f) El modelo curricular por competencias intenta enfocar los problemas que afrontan los profesionales en sus dimensión psicobiosocial como eje para su diseño, el cual se caracterizara por el aprender haciendo: aprendizaje basado en problemas reales, trabajo en equipo y por proyectos, simulación de casos, trabajo colaborativo y cooperativo tomando en cuenta no solo los conocimientos y su aplicación sino también su comportamiento, lo cual implica que el docente debe preocuparse por su formación continua en contextos específicos de su especialidad.

Según estos autores el diseño curricular por competencias implica una mayor coordinación de los especialistas por área y de equipos interdisciplinarios de manera que integren las competencias generales o transversales y las

específicas en función de la profesión y de su sello característico y particular.

Es decir el modelo de currículo por competencias requiere que las instituciones educativas creen una cultura de aprendizaje personal y organizacional, autónomo y permanente relacionada íntimamente a la sociedad y a los contextos laborales propios de cada especialidad.

Según Tait y Godfrey (1999, p. 78), todo los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior. Según estos autores las competencias superiores requiere de cuatro tipos diferentes de competencias: competencias cognitivas, competencias metacognitivas, competencias sociales y competencias afectivas.

Currículo basado en competencias

La planeación y diseño del currículo de los programas de pregrado y posgrado es uno de los más importantes retos que enfrenta la educación del nivel superior. El desafío es grande, sobre todo cuando se tiene en claro que la formación de profesionales capaces de desempeñarse en forma inteligente resolviendo o previniendo la problemática social depende mucho del buen diseño de los planes de estudio. Sacristán (1998, p. 54)

Según las estadísticas de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (2011), podemos observar que en el sector del empleo no estructurado, cambios en los perfiles y calificación para toda ocupación y está disminuyendo la estabilidad laboral (empleos por tiempo indefinido) por preferir servicios por honorarios profesionales, el autoempleo y el trabajo independiente. Por lo tanto los nuevos modelos curriculares requieren pertinencia, calidad, flexibilidad, internacionalización, interdisciplinariedad, integridad, innovación y que estén centrados en el estudiante y la formación no se debe referenciar a un puesto de trabajo en particular, es decir,

aun empelo concreto, sino a prepararse para la empleabilidad.

Según Colás (2005, p. 101) El carácter del currículo del nivel superior es complejo y multidimensional, lo que impide aproximarse a su definición o análisis desde su solo punto de vista. En sentido amplio, el currículo puede concebirse como núcleo o centro de la educación, en tanto constituye el factor normativo y regulador de los procesos educativos que ocurren y deben ocurrir en una institución. En un sentido más restringido, el currículo se refiere al conjunto de conocimientos disciplinarios que se materializa en un plan de estudios, esto es, en una modelo de formación profesional específica en el que confluye un sinnúmero de factores filosóficos, sociológicos, psicológicos, jurídicos, históricos, administrativos, etc. Todos estos aspectos son los que determinan en última instancia la calidad de la educación superior, la que se refleja en distintos grados de eficacia del desempeño real de los profesionales así formados. Si esto se comprende en su correcta dimensión, se podrá apreciar entonces la enorme carga técnica teórica, metodológica y moral que implica la planeación del currículo.

Según Colás (2005, p. 112) Los modelos actuales del diseño curricular se ha redefinido para pasar del modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el aprendizaje- estudiante. Estos currículos describen y proponen actividades que fortalezcan un aprendizaje duradero, transferible y autorregulable por el estudiante. Teniendo en cuenta cómo percibe, codifica y elabora la información del sujeto; cómo la transforma a través de la experiencia en conocimiento y cómo la aplica para la solución de problemas y la generación de nuevos conocimientos.

En el diseño se establecen las competencias, se definen los objetivos de aprendizaje y las actividades a realizar, se formulan las metas y se describen los cursos. Estas acciones orientan la organización de los contenidos en unidades de aprendizaje y ayuda a seleccionar las

estrategias para el planeamiento y diseño de las acciones. Aquí encuentran cavidad metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP). Huerta, Pérez y Castellanos (2000, p. 82)

EL aprendizaje basado en problemas, son métodos de competencias por excelencia, ya que buscan combinar, conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad. Gonzki (1994, p. 71)

En la evaluación, cuando el diseño curricular es por competencias y se quiere saber si alguien es competente, resulta indispensable observarle actuando; es decir, como ya se ha apuntado anteriormente, no se es competente cuando solo se sabe cómo se debe hacer, sino cuando se hace efectivamente y de una manera adecuada.

¿Cómo se adquieren las competencias?

(Marco Curricular Nacional, 2014) A partir de situaciones desafiantes:

Para que los estudiantes aprendan a actuar de manera competente en diversos ámbitos, necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras, que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades que consideren más necesarias para poder resolverlas. Ahora bien, ¿cuándo una situación puede ser percibida como retadora por los estudiantes? En la medida que guarden relación con sus intereses, sus contextos personales, sociales, escolares, culturales, ambientales o cualquier otro con el que se identifiquen. Puede tratarse de situaciones reales o simuladas, pero posibles de ocurrir en la realidad y cercanas a la experiencia del estudiante.

De lo general a lo particular y viceversa. Si el proceso de aprendizaje de una competencia empieza con una situación retadora que exige poner a prueba y combinar diversas capacidades para resolverla, va a ser necesario crear oportunidades para desarrollar estas capacidades de

manera particular. Podemos enfatizar en el aprendizaje de una capacidad o de alguno de sus indicadores –por ejemplo, el dominio de un concepto, una destreza, una habilidad específica– abordándolos una y otra vez, con niveles de exigencia progresivamente mayores, si así fuera necesario. No obstante, será indispensable regresar constantemente al planteamiento de situaciones retadoras que exijan a los estudiantes poner a prueba todas o varias de las capacidades aprendidas. La competencia se demuestra sólo cuando el estudiante sabe combinarlas con pertinencia para resolver un desafío determinado. Recordemos que estamos denominando capacidades, en general, a una amplia variedad de saberes: conocimientos, habilidades, técnicas, disposiciones afectivas, etc.

A largo plazo y progresivamente, la competencia de una persona en un ámbito determinado, por ejemplo, la comprensión crítica de textos, la deliberación de asuntos de interés público o la indagación a través de los métodos de la ciencia, es susceptible de madurar y evolucionar de manera cada vez más compleja a lo largo del tiempo.

Las competencias se van adquiriendo desde las edades tempranas, asumiendo el rol importante que tiene cada maestro(a), con el único fin u objetivo de obtener niños capaces de resolver problemas, estudiantes que alcancen los logros educativos, teniendo en cuenta la práctica de valores y asumiendo sus derechos y deberes que debe cumplir y asumir.

Competencia

Según Cabrera y Gonzáles (2006, p. 28) menciona que las competencias se entiende la concatenación de saberes, no solo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, del saber hacer, del saber convivir.

Según la Universidad del Norte (2007) La competencia es un saber hacer con conciencia. Un saber cuyo sentido es modificarla es decir busca las soluciones de los problemas y no solo definir las, por lo tanto las competencias son propiedades de las personas en modificación que deben resolver problemas en situaciones de trabajo, las cuales se presentan en cada situación y momento, lo cual implica la existencia de conflictos, lo que implica la capacidad de poderlos resolverlos.

Según Morán, (2008) El término competencia no es nuevo. Ya desde la década de los años 70 se ha venido utilizando, y ha tenido, desde entonces, múltiples tratamientos. Decimos que una persona es competente cuando puede resolver problemas o lograr propósitos en contextos variados, haciendo uso pertinente de saberes diversos. Es por eso que una competencia se demuestra en la acción.

Componentes de la competencia

Según Huerta, Pérez y Castellanos (2000, p. 92) La competencia está integrada por los siguientes componentes:

El saber referido a conceptos, hechos, datos, principios, definiciones, esquemas, secuencias instruccionales, entre otros. Es equivalente a los contenidos declarativos o conceptuales.

El saber hacer es decir, las habilidades, y destrezas que el individuo utiliza en una actuación determinada con base en los conocimientos internalizados. Es equivalente a los contenidos procedimentales.

El saber ser y convivir o sea, el comportamiento o conducta observable de un individuo al resolver una tarea. Refleja los valores y las actitudes que se ponen en juego al llevar a cabo la actividad. Es equivalente a los contenidos actitudinales.

El para qué, constituido por la finalidad que da sentido a los aprendizajes. Es el objetivo que promueve la motivación del estudiante y que determina la utilidad de los esfuerzos académicos. Las actuaciones físicas que implican resultados tangibles (maquetas, trabajos escritos) permiten fácilmente inferir el nivel de logro que ha desarrollado la persona con relación a una competencia específica.

En cambio, las actuaciones mentales hay que inferirlas a partir de procesos que no necesariamente llegan a ser tangibles. Estos procesos que se consideran actuaciones de las competencias a nivel mental pueden ser: la interpretación, la deducción, la síntesis, la argumentación, la inducción, entre otros.

Estas cuatro dimensiones del saber hacer, saber ser, saber convivir, saber conocer, son aquellas que el estudiante debe ir adquiriendo a través de su trayectoria enmarcada desde un escenario de su vida cotidiana.

El aprendizaje por competencias

Según Morán (2008, p. 78) Con el propósito de clarificar los aprendizajes esperados en los educandos, el Ministerio de Educación está orientando el currículo al desarrollo de competencias. Esto no significa abandonar la propuesta curricular de la reforma educativa, sino más bien darle continuidad, clarificándola y operacionalizándola en sus postulados, de manera que se concreten en los objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación con mayor articulación y claridad, concreten en los objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación con mayor articulación y claridad.

Hoy en día se habla de un aprendizaje por competencias ya que parte del mismo estudiante la curiosidad por conocer, aprender, construir, investigar, indagar, participar, etc. en las diferentes actividades que plantea el docente de

manera que los niños(as) puedan involucrarse y ser partícipes de su propio conocimiento.

El modelo de Tyler propone una propuesta de cuatro puntos para la elaboración del currículo, que se convertiría en sentido común de la planificación curricular.

El primero es el desarrollo de los objetivos el cual es el primer paso crucial, puesto que todos los demás aspectos de la planificación del currículo dependen de la articulación precisa de objetivos logrables. El segundo paso implica la creación de experiencias de aprendizaje para lograr dichos objetivos; el tercer paso sería ordenar estas actividades de forma efectiva. Y el último paso el profesor del currículo evalúa el éxito de los alumnos en el logro de los objetivos establecidos en el punto1.

El modelo curricular enciclopédico modelos curriculares, (2007) El término “currículo”:

En su acepción pedagógica aparece por primera vez en la segunda mitad del siglo XVI. Esta palabra aparece en un formulario de graduación otorgado por la Universidad de Glasgow, y hace referencia a la totalidad de los cursos seguidos por el estudiante. En la misma época, la Universidad de Leyden también empleaba en la redacción de sus certificados la frase: “habiendo completado el currículum de sus estudios”. Progresivamente, la noción de “currículo” se hizo extensiva a la educación de las niñas, niños y jóvenes. Para finales del siglo XIX, cuando se consolidaban los sistemas educativos nacionales, la palabra currículo designa el conjunto de conocimientos que deben adquirir los estudiantes. El currículo enciclopédico, que describiremos a continuación, surge hacia inicios del siglo XIX, en el contexto de la expansión de las ideas de la Revolución Francesa. Los sistemas educativos públicos están en formación y grandes sectores de la población empiezan a acceder a la escuela. Por influencia de los intelectuales ilustrados, se considera que los estudiantes deben aprender la mayor cantidad de conocimientos posibles. El enfoque didáctico es heredero

de la tradición medieval y enfatiza en la repetición y ejercitación para asegurar que los aprendizajes se “graben” en la mente.

Este modelo se encargaba de formar estudiantes que posean un alto conocimiento, por ello se les enseñaba diversos temas en relación a la gramática, latín, lógica e historia. En este modelo las metas de aprendizaje era la erudición, ya que se fomentaba la disciplina y el respeto por la máxima autoridad tanto al docente como al texto en sí. En cuanto a la metodología la enseñanza se centra en el docente, ya que es el encargado de transmitir los contenidos y los estudiantes debían aprenderlos al pie de la letra. En cuanto a la evaluación se categorizaba a los estudiantes por su rendimiento, eso llevaba a que los estudiantes se esforzaran para no tener temor y es así que ponían el mayor esfuerzo de retención y memorización.

El modelo curricular técnico Según Leonard y Utz (1979). El currículo se entiende como:

Un diseño donde se especifican los resultados pretendidos en un sistema tecnológico de producción. Es por ello una declaración estructurada de objetivos generales, específicos y operativos de aprendizaje. Las actividades son medios para conseguir los objetivos operativos que indican conductas observables, medibles y cuantificables. Como sistema tecnológico, precisa una serie de competencias concretas (conductas medibles y observables) a adquirir por los alumnos.

Según Amengual (1974). Nos dice que: El currículo es una programación por módulos con la siguiente estructura: idea general, concepto, subconcepto, meta educativa, objetivos de conducta, actividades y evaluación.

Este modelo tenía una visión al desarrollo de la ciencia en cuanto al desarrollo de los conocimientos ya que la ciencia nos lleva al descubrir, explorar, indagar y experimentar los diferentes acontecimientos. También dentro de este modelo se desarrollaba un enfoque psicológico

conductista, la cual se enfoca a los estímulos que se le prestan a los estudiantes con el único fin de dar respuestas positivas, no dejando de lado los refuerzos positivos y los castigos negativos.

El modelo curricular técnico en el Perú Los Modelos Curriculares, 2007) Informa que:

El modelo curricular técnico tuvo una fuerte influencia sobre la manera en la cual se estructuraron los sistemas educativos. Es más, se puede decir que, durante la década de 1970, este modelo tuvo la hegemonía en la mayor parte de los sistemas educativos. En el Perú, por ejemplo, durante la reforma educativa que se desarrolló en la primera mitad de dicho decenio, el enfoque curricular aplicado fue el de la denominada “tecnología educativa”. Dicho enfoque fue aplicado por el gobierno de la Junta Militar encabezada por Velasco, gracias a la cooperación técnica de la Universidad de Florida, Tallahassee, cuya fundamentación era la visión conductista del proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque de la tecnología educativa implementado durante la reforma de los setenta en el Perú concibió el currículo como un sistema operacional que combina variables para producir un cambio de comportamiento en el estudiante. En la implementación de este tipo de currículo se parte de objetivos generales, para los cuales se debe determinar objetivos de conducta, medios y materiales. La evaluación se implementa contrastando los desempeños del estudiante con los comportamientos observables precisados con el mayor grado de detalle, y los resultados de la misma sirven para retroalimentar el proceso de modificación del comportamiento.

La gestión centralizada del currículo

Stenhouse, (1987, p. 29) “Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Tyler, (1949, p. 129) “Si se trata de reconstruir totalmente el currículo, es necesario dar intervención a todo el cuerpo docente. La aplicación de un programa de enseñanza se da en términos de experiencias de aprendizaje de los alumnos”.

El Diseño Curricular por Competencias (2009) La gestión centralizada está inspirada en la tradición francesa de gestión del currículo. Se caracteriza por concentrar las decisiones curriculares más importantes en una instancia estatal central. Desde esa instancia se elaboran los denominados “programas de estudio”, que establecen la forma en que debe desarrollarse el proceso educativo, especificando las unidades que han de trabajarse en el año, las actividades que integran esas unidades, el tiempo que durarán, los materiales y recursos que se emplearán, así como la forma en que se evaluarán. Por esta razón, en los países de tradición centralista se considera que el Estado debe garantizar una oferta educativa homogénea, igual para todos.

Los Ministerios de Educación de estos países elaboran planificaciones muy detalladas que los profesores deben aplicar en el aula. El Ministerio de Educación, además, asegura que los docentes implementen estas planificaciones a través de una amplia red nacional de inspectores. En síntesis, en una gestión curricular centralizada, el Ministerio de Educación establece cuáles son las metas de aprendizaje tanto para el sistema educativo en general como para cada una de las áreas y grados. Asimismo, señala cuáles son las unidades a trabajar en cada área y grado, la duración que han de tener, y prescribe las programaciones indicando los aprendizajes, las actividades a realizar, los materiales y recursos, el tiempo, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación. Los docentes, en un sistema centralizado, aplican en el aula estas programaciones, con un margen de flexibilidad escaso.

Enfoque pedagógico del Marco Curricular: competencia

Marco Curricular Nacional (2014) nos indica que:

Las competencias son aprendizajes complejos en la medida que exigen movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos concretos, etc.) para construir una respuesta pertinente y efectiva a un desafío determinado. Luego, para que una persona sea competente en un campo determinado, necesita dominar ciertos conocimientos, habilidades y una variedad de saberes o recursos, pero sobre todo necesita saber transferirlos del contexto en que fueron aprendidos a otro distinto, para poder aplicarlos y combinarlos en función de un determinado objetivo.

Debemos tener en cuenta que una competencia implica un saber actuar reflexivamente, ser creativo y autónomo para si el niño(a) pueda resolver problemas teniendo en cuenta las dimensiones del saber ser, saber convivir, saber hacer, saber conocer, lo cual involucra tener conocimientos, asumir responsabilidades.

Dimensiones:

Dimensión 1: competencias cognitivas: desarrollo la solución de problemas, pensamiento crítico, formula preguntas, investiga información relevante, emite juicio documentados, uso eficiente de información, dirigir observaciones, investigaciones, inventa y crea cosas nuevas, analiza datos, presenta datos y expresa ideas orales y escritas.

Según la Universidad Pedagógica de Durango (2003) nos manifiesta que desde el punto de vista la competencia cognitiva es un saber, saber – hacer y saber – actuar que todo ser humano adquiere por vía educativa en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y que sólo es posible identificar y valorar en la acción misma. Podemos decir que la construcción de competencias cognitivas en cualquier sujeto, involucra el desarrollo de habilidades del pensamiento en la que los procesos mentales que allí ocurren hacen posible el conocimiento y el pensamiento.

Según la Universidad Pedagógica de Durango (2003) sostiene también que las competencias cognitivas se trata de un dominio experiencial derivado de las vivencias cotidianas formales e informales de distinto tipo, que le ayudan al ser humano a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte social – cultural que le permitirá vivir en comunidad, para lo cual en el mero saber cotidiano no basta, sino que es necesario el “saber hacer”, o inteligencia procedimental que le permitirá actuar con acierto en diferentes contextos , para solucionar problemas en especial relacionados con el conocimiento. Inferimos que las competencias cognitivas es la capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas a base de separar las partes que las constituyen y reflexionar acerca de ello de manera lógica y sistemática.

Según la Universidad Pedagógica de Durango (2003) se considera un sujeto con competencias cognitivas, aquel que: (a) Tiene un entendimiento y manejo de la lógica abstracta de los lenguajes, articulado y matemático, (b) es creativo, (c) es capaz de manejar información suficiente y pertinente, (d) utiliza diferentes fuentes de información y posee la capacidad para procesar y aplicar dicha información, (e) es capaz de plantear y dar solución a problemas, (f) es capaz de tomar decisiones adecuada en un ámbito definido (g) es dueño de una autodisciplina que le permita continuar autónomamente su desarrollo personal y profesional, (h) tiene habilidades metacognitivas que le posibilitan un control de la propia

cognición, la capacidad de valorar las propias aptitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognitivas de una tarea específica, (i) tiene la capacidad de evaluar y controlar su propio desempeño en el abordaje de la tarea de aprendizaje.

Dimensión 2: competencias metacognitivas: se encarga de la autorreflexión y autoevaluación.

Según la Universidad Pedagógica de Durango (2003) define:

La competencia metacognitiva es la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos cuando hace frente a una situación. La competencia metacognitiva es su capacidad para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes durante y después de una tarea y reajustar sus acciones cuando sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y le otorga medios para hacerlo.

La construcción de competencias metacognitivas es el fruto del conjunto de interacciones con su entorno físico y social.

Al analizar una competencia es necesario considerar cuatro aspectos:

Las competencias no son conocimientos específicos, procedimientos o actitudes, no obstante ellas movilizan, integran, organizan tales recursos.

Esta movilización es pertinente sólo a esa situación. Cada situación es particular, pero se puede tratar en forma similar a otras que ya sucedieron.

El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los que permiten determinar (más, o menos, conscientemente y rápidamente) y realizar (más, o menos,

eficazmente) una acción relativamente adaptada a la situación.

Las competencias profesionales se construyen y se forman en la acción cotidiana de la práctica, de una situación de trabajo a otra.

Según la Universidad Pedagógica de Durango (2003) Para adquirir una competencia es necesario entonces considerar: (a) la situación en la cual se da: un cierto dominio o contexto, (b) los recursos que moviliza: saberes teóricos y metodológicos, actitudes, competencias más específicas, (c) la percepción que se tiene de la situación, qué se puede anticipar, cómo se puede evaluar y (d) la naturaleza del conocimiento que requiere para organizar de los recursos pertinentes, en situaciones complejas y en tiempos reales.

Según la Universidad Pedagógica de Durango (2003) Para que los estudiantes desarrollen competencias metacognitivas debería realizar algunas actividades antes, durante y después del proceso de aprendizaje.

Antes de iniciar un proceso de aprendizaje debería:

- Tratar de evaluar el grado de certeza que tiene de los conocimientos que posee.
- Evaluar las dificultades que ha encontrado frente a aprendizajes semejantes.
- Tratar de anticipar las dificultades que podría encontrar.
- Evaluar su actitud frente al nuevo contenido (tema, tarea).
- Identificar y evaluar las habilidades que usted tiene para este nuevo aprendizaje.
- Formular un objetivo personal de aprendizaje.

Durante el proceso de aprendizaje usted debería:

- Comparar sus respuestas o sus apuntes con otros estudiantes.
- Completar las respuestas dadas o los apuntes de sus compañeros.
- Encontrar los errores en los apuntes o los trabajos de sus compañeros.
- Elaborar preguntas o problemas respecto al tema que debe aprender.
- Rediseñar los problemas o las preguntas a partir de las respuestas.
- Explicar sus respuestas a un compañero o a varios.
- Resumir en una frase o dos lo que está aprendiendo.
- Anticipar la nota que tendría si diera una prueba de esa materia.
- Escribir la palabra clave del tema y asociarla con algo conocido o dominado por usted.
- Anotar ejemplos en los márgenes de sus apuntes.
- Intercambiar ejemplos y palabras claves con sus compañeros.

Después del proceso de aprendizaje usted debería:

- Autoevaluarse: qué he aprendido, qué he encontrado difícil, que debería haber revisado antes, qué he comprendido bien, qué es útil y necesario que retenga.
- Hacer un balance entre lo que usted aprendió y lo que propuso el profesor que aprendiera.

- Comparar sus conocimientos anteriores con los nuevos conocimientos adquiridos.
- Llevar un registro de la reflexión que hizo con lo nuevo que aprendió.

Dimensión 3: competencias sociales: conduce discusiones y conversaciones, coopera y trabaja en equipo.

Las competencias sociales hacen referencia a las habilidades y estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto cuente en la interacción social, dentro de las competencias sociales se incluyen las habilidades sociales, el autocontrol, la autorregulación emocional, el reforzamiento social y las habilidades de resolución de problemas, puesto que permiten al individuo hacer frente con éxito a las demandas de la vida diaria. (Rojas, 2012, p. 48).

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (2000, p. 79) Competencia social:

Es una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas congruentes valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar. De acuerdo con el modelo biopsicosocial vigente se puede afirmar incluso que la competencia social es un indicador social de salud mental.

Algunos componentes de la competencia social son:

Habilidad.- La habilidad es la capacidad y la destreza para realizar algo. En la habilidad hay una vertiente cognitiva y otra conductual. En el ámbito de la psicología clínica, sobre todo de la terapia cognitivo-conductual, cuenta con cierta tradición el concepto de “habilidades sociales” que designa un amplio conjunto de acciones que permiten a las personas iniciar y mantener relaciones

saludables con los demás. Aunque hace años se destacaba principalmente la vertiente observable de las habilidades sociales, en la actualidad también se reconoce la importancia de la dimensión cognitiva.

Definitivamente hablar de habilidades sociales es preciso que estas destrezas sean beneficiosas y satisfagan, es decir, han de enmarcarse en un comportamiento aceptado y valorado socialmente que nada tiene que ver con la manipulación engañosa y malsana.

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (2000, p. 85) Las habilidades sociales son necesarias para la plena adaptación vital. El entrenamiento en este tipo de destrezas ayuda a superar el aislamiento, la inseguridad, la timidez y las conductas antisociales. En el ámbito educativo cada vez se diseñan más programas de habilidades interhumanas encaminados a prevenir deficiencias comunicativas y a garantizar las óptimas relaciones con los demás. Se pretende, por ejemplo, que los alumnos sean eficaces al conversar, solicitar información, defender sus derechos, hacer elogios, resolver situaciones, participar en grupos, etc.

Por lo tanto, las habilidades sociales se adquieren sobre todo a través del aprendizaje, de ahí que se deba favorecer la observación, la información y la motivación, al igual que la presencia de modelos adecuados. Es positivo animar y reforzar a los educandos por sus progresos, aunque parezcan insignificantes. De igual modo, hay que generar situaciones adecuadas para las relaciones interpersonales según las características de los participantes.

Objetivo.- Es la meta a la que se dirigen las personas en sus interacciones sociales. En el ámbito escolar, los objetivos dirigen las acciones de los alumnos y su amplitud dificulta su clasificación. Es fácil suponer, empero, que muchas de las metas de los escolares tienen que ver con reclamar la atención de compañeros y educadores, el deseo de agradar, la obtención de buenas calificaciones, etc.

Estrategia.- Son los planes de acción que se encaminan a alcanzar los objetivos. Las estrategias son reguladas por el propio sujeto y pueden modificarse a través de la educación; pensemos, por ejemplo, en la ayuda que brinda un niño a un compañero con la intención de iniciar una amistad, en la realización de deberes para aprobar la asignatura, etc. Con el paso del tiempo, las estrategias, siguiendo el curso propio del desarrollo, se tornan más elaboradas y positivas, salvo que haya alguna patología o el alumno carezca de experiencias sociales enriquecedoras.

Situación.- La realidad social condiciona las relaciones de los escolares. Tanto la situación objetiva como la subjetiva influyen en los objetivos y estrategias de los alumnos. La competencia social se adquiere y desarrolla merced a las experiencias positivas que el niño halla en el ámbito familiar, escolar y social. El contacto con sus pares y educadores favorece la adquisición de comportamientos, pues el niño aprende de los modelos que observa, de sus propias acciones y de los refuerzos que obtiene. La importancia de la situación social lleva a resaltar la necesidad de establecer en los centros escolares un clima educativo apropiado, esto es, presidido por la cordialidad, el respeto y la confianza, que permita el establecimiento de relaciones positivas al realizar actividades académicas, deportivas, lúdicas, etc.

Luca de Tena, Rodríguez y Sureda (2001, p. 62) La competencia social, erigida sobre la capacidad cognitivo-emocional y relacional del sujeto, explica el desarrollo saludable de la personalidad y la adaptación a distintos ámbitos. Merced a la familia y a la escuela los niños y adolescentes despliegan su competencia para la comunicación y la interacción social. El clima que se promueva en el hogar y en el centro educativo condiciona la estructura relacional del menor, sin que pasemos por alto que la forma definitiva que ésta adopte depende también de factores disposicionales anclados en la personalidad del educando. Con todo, el hecho

incontestable de que la competencia social no constituye una realidad estática establecida desde el nacimiento nos lleva a interesarnos por los cauces educativos que permiten su enriquecimiento. Con carácter práctico, resulta conveniente desarrollar en niños y adolescentes un comportamiento prosocial que les permita manejarse satisfactoriamente en las cada vez más complejas relaciones interpersonales.

Según Moraleda (1995, p. 9), el fomento de la competencia social pasa por prestar atención a dos tipos de componentes: 1) el comportamiento positivo, en el que se enmarcan tanto los aspectos internos, pensamientos y sentimientos que predisponen a la interacción con los demás como las acciones manifiestas que posibilitan las relaciones, y 2) el aprendizaje de estrategias o habilidades de interacción social apropiadas según las distintas situaciones. La autora propone un modelo teórico de competencia social en adolescentes integrado por variables actitudinales y cognitivas. Entre las primeras hay que distinguir tres factores: prosocial (facilitador de las relaciones), antisocial (destructor de las relaciones), y asocial (inhibidor de las relaciones).

Dimensión 4: competencias disposición afectiva: demuestra perseverancia, motivación, iniciativa, responsabilidad, autoeficacia, independencia y flexibilidad.

Según Segura, Rueda, Cárdenas y Aguirre (2009, p. 22) sostienen:

En el ámbito afectivo se encuentran relacionadas todas aquellas características emocionales de los niños y niñas. Por ejemplo, cómo se sienten consigo mismos, cuáles son sus actitudes, cómo son sus relaciones con los demás y cuál es su estado anímico en general. A nivel emocional los niños y jóvenes institucionalizados se encuentran muy afectados y debido a esto pueden reaccionar ante las situaciones de la vida diaria como salir a jugar, ir a cine, ver TV, ó simplemente estando en casa. Sus dificultades a

este nivel se evidencian esencialmente en trastornos emocionales y de comportamiento, dificultades de vinculación afectiva y para ejercer control emocional, son impulsivos, tienen baja tolerancia a la frustración, carecen de auto-control. También presentan dificultad para enfrentar la transición de una situación a otra, inhabilidad de relajarse o calmarse y mal concepto de sí mismo.

Estrategias para desarrollar Competencias Afectivas.

Según Segura et al (2009, p. 25) A continuación se describen algunas pautas para desarrollar las competencias afectivas y de esta forma empezar a crear o fortalecer los vínculos afectivos con los niños(as).

Conocer al otro, implica descifrar y comprender lo que otros seres humanos piensan, creen, se proponen y sienten, además del hecho de poder indagar por el otro y por todo aquello que atañe a él.

Valorar al otro, en este caso hacemos un juicio valorativo considerando lo que conocemos de los otros para saber si nos gusta o no y al mismo tiempo detectando cuáles de sus características son de nuestro agrado. Si sentimos empatía hacia el otro podemos optar por iniciar y profundizar un vínculo.

Interactuar con otro, se refiere a compartir tiempo con el otro y continuar con el proceso de conocimiento cada vez de manera más profunda, interesarse por el otro y empezar a generar vínculos afectivos.

Bases teóricas de estrategias didácticas

Según De la Torre y Violant (2003) Un profesional tiene competencias no sólo para resolver problemáticas o situaciones concretas, sino que conoce por qué y para qué de aquello en lo que se ocupa. No es un mero técnico sino una persona reflexiva, capaz de analizar y mejorar su práctica. Posee una visión capaz de ir más allá del

problema o situación, conecta la teoría, la técnica y la práctica. Es por ello que el docente, maestro o profesor, en tanto que profesional de la enseñanza ha de poseer unas competencias respecto al contenido, a la didáctica o forma implicar al alumno en su dominio y ser capaz de actualizarse y desarrollarse profesionalmente. Podría hablarse mucho sobre las connotaciones del docente como profesional, pero nos referiremos únicamente a tres aspectos.

a) En primer lugar estar en posesión del conocimiento con un nivel satisfactorio. Es lo que pediríamos a cualquier profesional al que compramos su servicio que pediríamos a cualquier profesional al que compramos su servicio. Que conozca aquello que nos vende, que posea el dominio o conocimiento suficiente sobre la materia.

Un docente ha de estar no solo informado, sino formado en el contenido que imparte y conocer la epistemología de dicho contenido, pues es muy distinta la enseñanza de lenguas, sociales, matemáticas o psicología. Cada disciplina posee su estructura, lenguaje, método, terminología, y sobre todo una forma de construirse e investigarse.

b) En segundo lugar actuar de forma didáctica, esto es tomar decisiones curriculares adaptadas a las características diferenciales de los sujetos. Esta afirmación tan simple tal vez sea una de las más complicadas de realizar en la práctica. Porque no se trata sólo de conocer el contenido, sino de seleccionarlo, secuenciarlo y proponer las actividades pertinentes con la madurez de los sujetos. Ello comporta tener conocimientos pedagógicos, didácticos y psicológicos. Es la formación psicopedagógica y didáctica que convierten en docente a un licenciado o persona que posee conocimientos sobre una determinada materia. Siendo más concretos, estar capacitado para *resolver la problemática* inherente a su profesión. Ello comportará saber tomar decisiones apropiadas tanto por lo que se refiere a la planificación como al desarrollo curricular y la evaluación. Normalmente conocemos a un

buen profesional, ya sea mecánico, médico o administrador, porque acierta fácilmente con el diagnóstico y con el tratamiento adecuado. Un docente innovador y creativo es capaz de estimular e implicar al alumnado en aquellos aprendizajes relevantes de la materia.

c) En tercer lugar poseer la formación y disposición para mejorar profesionalmente mediante la autoformación, la reflexión crítica sobre su práctica y la realización de proyectos de innovación. Este rasgo es el que se relaciona más directamente con la idea del profesor como profesional innovador y creativo por cuanto ha de ir más allá de lo aprendido para incorporar nuevas ideas en su forma de enseñar y actuar. Es capaz de reflexionar sobre su práctica para mejorarla. El desarrollo profesional del docente comienza a trasladarse al ámbito universitario.

Estrategias

Dansereau (1985, p. 49) Las definen “como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”.

Beltrán (1993), las definen “como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento”. Asimismo, el autor añade dos características esenciales de las estrategias: que sean directas o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo”.

De la Torre y Violant (2003) define a las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elija y recuperada manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción y establece las

siguientes diferencias entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Díaz (2002, p. 45) dice que la estrategia " es la ciencia que investiga y expone los hechos relativos a la evolución en el espacio y en el tiempo de los seres humanos y su actividades colectivas y las relaciones psicofísica de casualidades, que entre ellos, existen según, los valores de cada época". Por su parte el Gobierno Regional de Lima: Programa Estratégico Logros de Aprendizaje Resolución de Problemas. El autor Dansereau (1985, p. 51) menciona que la estrategia es una secuencia integrada de procedimientos y actividades con el propósito de facilitar la adquisición almacenamiento de una información.

Beltrán (1993, p. 35) define la estrategias como "actividades u operaciones mentales que facilita la adquisición de conocimientos". As mismo Monoreo (1998, p. 81) nos dice que son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales dependiendo de la situación educativa en que produce la acción. Finalmente Díaz Barriga nos dice que es la ciencia que investiga y expone los hechos relativos a la evolución en el espacio y en el tiempo.

Didáctica

Mattos, (1955, p. 96) define "la didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, la técnica de incentivar y orientar eficazmente al alumnado en su Disciplina pedagógica aprendizaje". Al respecto, Aebli, (1958, p. 27) nos dice que la didáctica:

Es una ciencia auxiliar y aplicada de la pedagogía para la realización de tareas educativas. La didáctica científica tiene por finalidad deducir del conocimiento psicológico de los procesos de formación técnicas metodológicas más

intelectual las técnicas metodológicas más aptas para producirlas.

Buyse (1964, p 37) sostiene que “la didáctica es la rama de la Pedagogía que regula la práctica docente”. “Comprende la doctrina general de la enseñanza o didáctica (...) la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata los principios, fenómenos, principios, preceptos y leyes de formas, preceptos, leyes de toda la enseñanza”. El autor menciona que la didáctica es la ciencia pedagógica de carácter práctico y normativo tiene con objeto específico la técnica de la enseñanza. Así mismo Aebli (1958, p. 29) comenta que es una ciencia auxiliar aplicada a la pedagogía para la didáctica científica, tiene como finalidad deducir el conocimiento psicológico metodológico más adaptado y producido. Al respecto, Gottler (1998, p. 19) dice que es “la teoría de la instrucción, ciencia especulativa educativa”. Finalmente Buyse (1964, p. 42) regula la práctica docente comprende la doctrina general de la enseñanza o didáctica.

¿Qué entendemos por estrategia didáctica?

Según Mayer (1984) podríamos definir a las estrategias didácticas como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. Como sabemos las estrategias didácticas ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuestas, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos entre otros (Díaz, 2002, p. 110). Podemos decir entonces que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente.

Según De la Torre y Violant (2003) Si el método es un término deudor de la reflexión filosófica, por cuanto es una vía ascendente o descendente entre la teoría y la práctica. Si la técnica es deudora del enfoque positivo y

responde a la secuencia encadenada de acciones que facilitan la consecución eficaz del objetivo; si el procedimiento es una forma abierta y aproximativa para acercar metas y logros; el término *estrategia* lo utilizamos con preferencia por responder mejor a un enfoque interactivo y ecosistémico. La realidad social, educativa, creativa no son lineales, ni rígidas, ni estáticas, sino por el contrario se caracterizan por ser complejas, adaptativas, cambiantes, interactivas, deudoras de entornos y contextos socioculturales. Es por ello que el concepto de estrategia responde mejor a nuestros propósitos, entendida como “procedimiento adaptativo o conjunto de ellos por el que organizamos secuenciadamente la acción para lograr el propósito o meta deseado”.

Las estrategias nos acompañan siempre haciendo de puente entre metas o intenciones y acciones para conseguirlos. Dicho concepto comporta, a nuestro entender, los siguientes componentes: (Torre, 2000, p. 112)

Una consideración teórica o perspectiva de conjunto del proceso. La estrategia añade a otros conceptos el hecho de poseer una legitimación y enfoque que proporciona direccionalidad y visión de conjunto a las acciones concretas a realizar. La estrategia implica un por qué y para qué. No se trata de una réplica automática al estilo de la técnica, ni la búsqueda de la eficacia en sí, sino de su pertinencia con los valores dominantes y la ética que justifica o no determinadas actuaciones.

La estrategia, al igual que el método o procedimiento, y cualquier actuación formativa, encuentran su razón de ser en la meta perseguida. Las estrategias se concretan a la luz de las finalidades y objetivos. Por eso carece de sentido hablar de la bondad o pertinencia de las estrategias en general, al margen de lo que se pretende.

Un tercer componente que convierte a la estrategia en flexible y creativa es la secuencia adaptativa. Eso significa que el diseño inicial puede sufrir modificaciones en función de los sujetos, contenidos, condiciones espaciotemporales, agrupamientos, situaciones nuevas que aparecen a lo largo del proceso. Nosotros mismos hemos constatado en diversas ocasiones que las estrategias docentes utilizadas con un turno o grupo de alumnos funcionan y con otro no. Una estrategia tiene tanto de sucesión planificada de acciones como de indeterminación sociológica.

La realidad contextual es sin duda un elemento clave por cuanto sitúa la teoría y la acción en la realidad concreta, en la pura complejidad de los hechos en los que confluyen decenas de variantes.

La valoración del contexto tal vez sean el componente más sustantivo y esencial de la estrategia frente a otros conceptos mediadores como método, procedimiento, técnica... en los que predomina la secuencia encadenada. El contexto es el referente de partida, de proceso y de llegada (Torre, 2000, p.114)

Como podemos inferir, una estrategia no es solo acción, sino acción lleva a cabo por personas y en función de su grado de implicación, entusiasmo y convicción, los resultados son unos u otros. La actitud de las personas implicadas juega un papel decisivo en la dinámica, clima, grado de satisfacción y resultados. Una misma estrategia desarrollada por un profesor/a u otro tendrá efectos bien distintos en los estudiantes. De este modo, al final, metas y logros se encuentran ante la conciencia reflexiva de la pertinencia ética y validez o utilidad en condiciones semejantes. Porque la estrategia no es buena o mala, en general, sino adecuada o inadecuada para lo que pretendemos. Y esta utilidad, en didáctica no acaba con el logro, sino que tratamos de que pueda ser utilizada por otras personas, situaciones con iguales resultados. Por eso la estrategia trasciende a su vez el caso concreto. No termina con él, sino que se toma como referente para

recurrir a ella debido a su validez y utilidad. En otras palabras a su funcionalidad y eficacia. Aebli (1958, p. 38).

En resumen, la estrategia didáctica comporta toma de conciencia de las bases teóricas que la justifican y legitiman, concreción de la intencionalidad o meta, secuenciación de acciones a realizar de forma adaptativa, determinación de roles o funciones de los agentes implicados,

Teoría según Vigotsky

El enfoque histórico-cultural, encabezado por Vigotsky, concibe las estrategias didácticas como mediadores externos que se modelan en el de cursar de las interacciones entre los que aprenden y los que enseñan. Los elementos que permiten apoyarse en la heurística han sido desarrollados por la Psicología del Aprendizaje, de demuestra que si los alumnos se apropian de procedimientos que apoyen la realización consciente de actividades mentales exigentes, entonces llegan a mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje en el curso de derecho.

Cuando se habla del método heurístico se refiere más bien a la presentación del problema y luego, si el estudiante lo requiere, el profesor hará preguntas, sugerencias e indicaciones a los alumnos para facilitar la búsqueda de la solución del problema; el docente tendrá la opción también en el caso que se necesite- de permitir que los alumnos adquieran los conocimientos a través del razonamiento que él dirigirá. Para coadyuvar al éxito de toda la actividad es importante preparar a los estudiantes, pertrecharlos de un conjunto de métodos, estrategias y técnicas de trabajo que les permitan ganar en independencia y confianza en la resolución de problemas.

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque domino una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se pierde afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia. La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita el individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Para entender la labor educativa universitaria, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que este se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo. Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por “Ensayo error” es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico (Ausubel, 1983, p. 49).

En este sentido una “teoría del aprendizaje” ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿Cómo se aprende?, ¿cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos a los “principios del aprendizaje”, ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentara la labor educativa; en este sentido, si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá

racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, contribuyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso. Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas de un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciarían esto: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.

Dimensión: Estrategias para activar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos. Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan, también cuando tenga intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa. La activación del conocimiento previo puede servir a la profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevo aprendizaje, donde a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso, por tal las estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo el inicio de la clase. Díaz y Hernández (1999, p 79).

Dimensión: Estrategias para orientar la atención de los alumnos. Son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo instruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Díaz y Hernández (1999, p 79).

Dimensión: Estrategias para organizar la información que se ha de aprender. Estas estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representar en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de

“conexiones internas”. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza, además se puede incluir en ellas a las de representación viso espacial, como mapas o redes semánticas, y a la representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos. Díaz y Hernández (1999, p 79).

Dimensión: Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Según Mayer (1999, p. 78), s este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo se le denomina: construcción de “conexiones externas”. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración, los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías. Díaz y Hernández (1999, p 79).

Los autores Díaz y Hernández refieren que son estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos, cuando tengan intenciones comunicativas. Así mismo la activación del conocimiento previo puede servir al maestro en un doble sentido para conocer lo que saben los estudiantes. Promover aprendizajes, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, son principalmente de tipo preinstrucciona

Es la estrategia para orientar la atención de los alumnos, recursos que el profesor diseña, utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendizajes. En este sentido deben proponerse las estrategias de tipo construcciona que puedan aplicarse de manera continua para indicar al alumno sobre conceptos en procesos de atención, codificación y aprendizaje. Luego estas estrategias permitirán organizar la información que se ha de

aprender, permite dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá. Finalmente al presentar en forma gráfica o escrita proporcionar una adecuada organización a la información a lo que se ha de aprender, como dice Mayer se ha preferido al asunto de la organización entre las partes constituidas del material llamadas construcción de conexiones internas.

La investigación científica nos llevó a conocer la realidad de los sucesos, dudas o problemas a resolver que se encuentran dentro y fuera de nuestro país, por lo tanto la presente investigación se realizó para determinar que el currículo por competencia determinará las estrategias didácticas de los docentes del curso de derecho penal en la facultad de derecho y ciencias políticas de la universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima.

El currículo por competencia y estrategias didácticas son dos temas muy amplios e importantes que se debe tomar en cuenta, ya que con ayuda de investigaciones recientes y actuales referentes de la misma podemos tomar conciencia de cuál es el manejo para la elaboración y resultados de un producto el cual beneficiará a la facultad de derecho y ciencias políticas.

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo el cual se utilizó la técnica de encuesta e instrumento de cuestionario para el recojo de la información para ambas variables: Currículo por Competencia y estrategias didácticas, la cual midió las probabilidades de acuerdo a las hipótesis planteadas. El diseño de la investigación es no experimental de tipo transversal, correlacional que permitió medir el grado de relación que existe entre las variables mencionadas anteriormente.

La presente investigación permitirá a las docentes del nivel superior potencializar sus conocimientos a través del buen manejo y desarrollo de sus actividades de trabajo teniendo en cuenta el buen uso del currículo por competencia para que así los estudiantes construyan su propio aprendizaje a través de las diferentes dimensiones que plantea cada

variable y su indicador y finalmente obtener resultados académicos positivos en beneficio de los estudiantes.

La universidad va progresivamente al cambio, al desarrollo humano en todos sus ámbitos, y es por ello que en el ámbito educación, los docentes en sus diferentes rubros sea de especialidad o grado van asumiendo nuevos retos y/o cambios para la mejora de los aprendizajes en beneficio de los estudiantes, es por ello que se pretende realizar la investigación currículo por competencias y estrategias didácticas en los estudiantes del curso de derecho penal en la facultad de derecho y ciencias políticas de la universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima.

Estrategias didácticas

Podemos decir entonces que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y esto podemos medirlo teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos, estrategias para orientar la atención de los alumnos, estrategias para organizar la información que se ha de aprender y estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.

El método que se empleó en la presente investigación fue el hipotético deductivo. Este método nos permite probar las hipótesis a través de un diseño estructurado, asimismo, porque buscará la objetividad y medirá la variable del objeto de estudio. Con referencia al método hipotético deductivo, Rosales 1988 (citado en Quispe, 2011) refiere que:

Tras la aplicación de los métodos deductivos o inductivos surge el método hipotético deductivo, como instrumento más perfecto que los anteriores, que intenta recoger en síntesis las características más positivas de los mismos. En

él y a través de un proceso inductivo se formula una hipótesis, de la que después se derivarán unos supuestos e implicaciones a través de cuyo contraste con la realidad se centrará de verificar la hipótesis der partida. (p. 203).

Este método hipotético deductivo permite probar la verdad o falsedad de las hipótesis, que no se pueden demostrar directamente, debido a su carácter de enunciado general.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 81), el nivel es descriptivo correlacional, los estudios correlacionales asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. Además, tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Por lo tanto, tratan de asociar la relación sobre el estado actual del fenómeno, tal como es el currículo por competencias y las estrategias didácticas en la facultad de derecho y ciencias políticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – Perú.

Análisis de fiabilidad por el coeficiente Alpha de Cronbach

En el presente estudio la confiabilidad del instrumento de la variable X e Y se determinó a través de la encuesta a 10 estudiantes del I ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad César Vallejo.

El coeficiente de Alpha de Cronbach obtenido es de 86,1% para la variable X y 88,0% para la variable Y, lo cual permite decir que el cuestionario en su versión de 20 ítems tiene una fuerte confiabilidad.

El coeficiente de Alpha de Cronbach es: 0,861; dentro de la escala de 0,76 a 0,89, por tanto el instrumento de investigación es fiable.

2.3. Métodos de análisis de datos

Para el análisis de la información, procesamiento y presentación de datos, se ha utilizado los estadígrafos pertinentes y las medidas estadísticas correspondientes. Para el análisis de los datos que se recolectaron se elaboró una base de datos utilizando el programa SPSS.

En el estudio se tomaron las siguientes variables

V.x = Cualitativa Ordinal (Currículo por competencias)

Una vez obtenido los datos de esta variable su análisis tuvo las siguientes características: una representación mediante porcentajes.

V.y = Cualitativa Ordinal (Estrategias didácticas)

Asimismo se realizó el análisis de esta variable los cuales han sido codificados y tabulados analizándose estadísticamente el promedio (X).

Se hizo uso para determinar el cálculo de las frecuencias descriptivas en base a los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, considerando el nivel propuesto en el objetivo del estudio.

Se hizo uso mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov para determinar el análisis correspondiente y utilizar la prueba correspondiente.

Los resultados obtenidos después del procesamiento estadístico de los datos serán representados mediante gráficos para facilitar su interpretación. Los procedimientos antes mencionados se ejecutarán mediante el programa Excel y el estadístico SPSS versión 24.

De acuerdo a las características de la investigación se consideró los aspectos éticos que son fundamentales ya que se trabajaron con estudiantes por lo tanto el sometimiento a la investigación contó con la autorización correspondiente de los Coordinadores de la Facultad de Derecho por lo que se aplicó el consentimiento informado accediendo a participar en el método.

Asimismo, se mantiene la particularidad y el anonimato así como el respeto hacia el evaluado en todo momento y resguardando los instrumentos respecto a las respuestas minuciosamente sin juzgar que fueron las más acertadas para el participante.

Se presenta los datos recolectados, teniendo en cuenta el objetivo de estudio. “Determinar la relación que existe entre el currículo por competencias y estrategias didácticas en los estudiantes del I ciclo de derecho y ciencias políticas de la universidad Nacional Mayor de San Marcos”. A continuación se presenta los resultados:

Observamos que existe un grupo representativo de 43 estudiantes (38,4 %) manifiestan que los docentes tienen un nivel bajo acerca del currículo por competencias, este

resultado es preocupante para los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2019. Por otro lado, 49 estudiantes (43,8%) se ubican en un nivel regular y solo 20 estudiantes (17,9 %) manifiestan que los docentes tienen un nivel Alto con respecto al currículo por competencias.

Existe un grupo mayoritario de 63 estudiantes (56,3 %) quienes manifiestan que los docentes tienen estrategias didácticas adecuadas, este resultado es alentador para los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2019, en vista que otro gran grupo de 28 estudiantes (25,0%) manifiestan que los docentes tienen estrategias didácticas poco adecuado y solo 21 estudiantes (18,8 %) manifiestan que los docentes tienen estrategias didácticas no adecuadas.

Se manifiestan que los docentes que usan estrategias para activar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos se encuentran en un nivel no adecuado y a la vez en un nivel bajo con respecto al currículo por competencias. Asimismo, 30 estudiantes (20,4%) manifiestan que docentes que usan estrategias para activar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos se encuentran en un nivel poco adecuado y a la vez en un nivel medio con respecto al currículo por competencias. Finalmente, 9 estudiantes (6,1%) manifiestan que docentes que usan estrategias para activar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos se encuentran en un nivel adecuado y a la vez en un nivel alto con respecto al currículo por competencias.

Los docentes que usan estrategias para orientar la atención de los alumnos se encuentran en un nivel no adecuado y a la vez en un nivel bajo con respecto al currículo por competencias. Asimismo, 43 estudiantes (29,3%) manifiestan que docentes que usan estrategias para orientar la atención de los alumnos se encuentran en

un nivel poco adecuado y a la vez en un nivel medio con respecto al currículo por competencias. Finalmente, 9 estudiantes (6,1%) manifiestan que docentes que usan estrategias para orientar la atención de los alumnos se encuentran en un nivel adecuado y a la vez en un nivel alto con respecto al currículo por competencias. Del total de los encuestados 69 estudiantes (46,9%) manifiestan que los docentes demuestran un nivel medio acerca del currículo por competencias.

Estudiantes (11,6%) manifiestan que los docentes que usan estrategias para organizar la información que se ha de aprender se encuentran en un nivel no adecuado y a la vez en un nivel bajo con respecto al currículo por competencias. Asimismo, 46 estudiantes (31,3%) manifiestan que docentes que usan estrategias para organizar la información que se ha de aprender se encuentran en un nivel poco adecuado y a la vez en un nivel medio con respecto al currículo por competencias. Finalmente, 4 estudiantes (2,7%) manifiestan que docentes que usan estrategias para organizar la información que se ha de aprender se encuentran en un nivel adecuado y a la vez en un nivel alto con respecto al currículo por competencias. Del total de los encuestados 94 estudiantes (63,9%) manifiestan que los docentes demuestran un nivel poco adecuado acerca de estrategias para organizar la información que se ha de aprender.

Se manifiestan que los docentes que usan estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información se encuentran en un nivel no adecuado y a la vez en un nivel bajo con respecto al currículo por competencias. Asimismo, 25 estudiantes (17,0%) manifiestan que docentes que usan estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información se encuentran en un nivel poco adecuado y a la vez en un nivel medio con respecto al currículo por competencias. Finalmente, 5 estudiantes (3,4%) manifiestan que docentes que usan estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información se encuentran en un nivel adecuado y a

la vez en un nivel alto con respecto al currículum por competencias. Del total de los encuestados 44 estudiantes (29,9%) manifiestan que los docentes demuestran un nivel adecuado acerca de estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información.

Los resultados de la investigación dan cuenta que el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, tomando como criterio de aceptación correlaciones con significancia al $p < 0.05$, nos indica que existe una positiva y altamente significativa entre el currículum por competencias y el las estrategias didácticas ($r = 0,325$, $p = ,000$). Es decir, que a mayor uso del currículum por competencias habrá mejor estrategias didácticas de los docentes en la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. Estos resultados son similares a los de Fernández (2008) al concluir que cada docente tiene la oportunidad si así lo desea de asumir una posición reflexiva ante los diversos aspectos que condicionan su práctica educativa, bien sean de orden político social, económico cultural o personal, el conocimiento que elaboramos al asumir esa postura nos brinda la oportunidad de llevar a cabo nuestra labor de manera más pertinente.

La planeación y diseño del currículum de los programas de pregrado y posgrado es uno de los más importantes retos que enfrenta la educación del nivel superior. El desafío es grande, sobre todo cuando se tiene en claro que la formación de profesionales capaces de desempeñarse en forma inteligente resolviendo o previniendo la problemática social depende mucho del buen diseño de los planes de estudio. Sacristán (1998, p. 54).

De otro lado, los datos que se muestran en la tabla de frecuencias dan cuenta que el coeficiente de correlación de Spearman nos indica que existe una relación positiva y significativa entre el currículum por competencias y la dimensión estrategia para activar conocimientos previos ($r = 0,166$, $p = ,044$). Esto quiere decir que cuanto mayor es el uso del currículum por competencias mejores serán la estrategia para activar conocimientos previos en los

estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. Este resultado es similar al resultado de Morocho (2010) en su investigación sobre “Diagnóstico y diseño de una propuesta curricular alternativa para promover el desarrollo de la evaluación académica en el centro educativo Manuel Muñoz Cueva de la ciudad de Cuenca”, resultados es que el personal docente se encuentra consciente, que la evaluación académica es un factor necesario para poder desarrollar de mejor forma las labores educativas, privilegiando el proceso enseñanza-aprendizaje para que los alumnos obtengan el mejor provecho de este proceso y por ende el desarrollo cognoscitivo y personal.

Los datos que se observan en la tabla de frecuencias 12 de la investigación dan cuenta que, a nivel global, el coeficiente de correlación de Spearman, el cual nos indica que existe relación positiva y significativa entre el currículo por competencias y estrategias para orientar la atención ($r= 0,239$, $p=,004$). Por lo tanto, a mayor nivel de uso del currículo por competencias mayor será el nivel de estrategias para orientar la atención en los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. Este resultado es diferente a los de Menchú (2013) quien concluyó que Los docentes utilizan como enfoque curricular el Constructivismo, porque facilitan y orientan el aprendizaje al desarrollar actividades, al evaluar el aprendizaje con la técnica de observación y de desempeño. Sin embargo se evidencia que todavía no se aplica con rigor porque falta apropiar y aplicar con eficacia de una manera teórica y técnica, porque las pruebas que utilizan para evaluar son de medición que lleva únicamente a certificar el grado.

Los resultados de la investigación dan cuenta que el coeficiente de correlación de Spearman, tomando como criterio de aceptación correlaciones con significancia al $p<0.05$, nos indica que existe una relación positiva y significativa entre el currículo por competencias y estrategias para organizar la información ($r=0,376$,

$p=,000$). Es decir, que a mayor uso del currículo por competencias habrá mayor nivel de estrategias para organizar la información en los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. Este resultado es diferente a los de Andía (2009) quien concluye que demuestran que las estrategias didácticas en el área de matemática del tercer grado de educación secundaria afectan significativamente los logros de aprendizaje de los educandos. La modalidad de organización de la enseñanza más conocida es la demostración, que, es una modalidad estática de organización en contraposición con el método de casos, modalidad definida con la menos prioritaria por los docentes.

Los datos que se muestran en la tabla de correlación dan cuenta el coeficiente de correlación de Spearman nos indica que existe una relación positiva y significativa entre estrategias para organizar la información ($r = 0,176$, $p=,033$). Esto quiere decir que cuanto mayor es el uso del currículo por competencias mayor es el nivel de estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información en los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM, 2015. Es similar a Lázaro (2012) quien concluyó que la investigación realizada permitió lograr apreciar, según los resultados de rendimiento académico, la influencia positiva de las estrategias didácticas en el aprendizaje de la matemática del Programa de Estudios por Experiencia Laboral en la Universidad Ricardo Palma en el periodo 2,005 – 2008, de la Universidad Ricardo Palma.

En la tabla 15, los resultados del trabajo de campo analizados estadísticamente demuestran la existencia de una relación positiva y altamente significativa entre el currículo por competencias y el las estrategias didácticas ($r= 0,325$, $p=,000$). Es decir, que a mayor uso del currículo por competencias habrá mejor estrategias didácticas de los docentes en la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM, de esta manera la hipótesis

general de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

En la tabla 16, el coeficiente de correlación de Spearman nos indica que existe una relación positiva y significativa entre el currículo por competencias y la dimensión estrategia para activar conocimientos previos ($r = 0,166$, $p = 0,044$). Esto quiere decir que cuanto mayor es el uso del currículo por competencias mejores serán la estrategia para activar conocimientos previos en los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. De esta manera la hipótesis específica 1 de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

En la tabla 17, la aplicación del coeficiente de correlación de Spearman, el cual nos indica que existe relación positiva y significativa entre el currículo por competencias y estrategias para orientar la atención ($r = 0,239$, $p = 0,004$). Por lo tanto, a mayor nivel de uso del currículo por competencias mayor será el nivel de estrategias para orientar la atención en los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. De esta manera la hipótesis específica 2 de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

En la tabla 18, el coeficiente de correlación de Spearman, tomando como criterio de aceptación correlaciones con significancia al $p < 0,05$, nos indica que existe una relación positiva y significativa entre el currículo por competencias y estrategias para organizar la información ($r = 0,376$, $p = 0,000$). Es decir, que a mayor uso del currículo por competencias habrá mayor nivel de estrategias para organizar la información en los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. De esta manera la hipótesis específica 3 de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

En la tabla 19, el coeficiente de correlación de Spearman nos indica que existe una relación positiva y significativa entre estrategias para organizar la información ($r = 0,176$, $p = 0,033$). Esto quiere decir que cuanto mayor es el uso del

currículo por competencias mayor es el nivel de estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información en los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UNMSM. De esta manera la hipótesis específica 4 de la investigación es aceptada, y se rechaza la hipótesis nula.

Los Jefes de cada escuela profesional académica y los docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos deben planificar programas extracurriculares acerca del currículo por competencias en las diversas escuelas profesionales académicas en las diversas Facultades.

Los catedráticos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos deben poner en ejecución de diversas estrategias didácticas ya que muchos de los encuestados sostienen que los docentes no usan las estrategias adecuadas y eso hace que los estudiantes desapruében el curso.

Los catedráticos deben tener en cuenta diversas estrategias didácticas en sus dimensiones: estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos, estrategias para orientar la atención de los alumnos, estrategias para organizar la información que se ha de aprender y estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.

Referencias

- Andía, J. (2009). “*Las estrategias didácticas relacionadas con los logros de aprendizaje en el área de matemática del tercer grado del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa del Casco Urbano, La Balanza y 21 de Abril del distrito de Chimbote*”. Chimbote – Perú. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://d-nb.info/1029421889/34>
- Amengual, B. (1974). *Manual de desarrollo de competencias afectivas*. España: Nous
- Ausubel, N. (1983). *Aprendizaje significativo*. Madrid: Ibérica.
- Aebli, R. (1958). *Psicología del amor*. México: Mc Graw Hill
- Bolaños, J. y Molina, M. (1990). *Competencias laborales*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica.
- Beltrán, J. (1993). *La competencia basada en competencias. Una reflexión*. Disponible en: www.tij.uia.mx/publicaciones/articulos/educ_competencia.html
- Buyse, C. (1964). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Universidad de Salamanca. España.
- Cabrera, N. (2002). *Enseñanza y aprendizaje*. Lima-Perú: San Marcos.
- Cabrera, K. y Gonzáles, L. E. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte
- Colás, M. (2005). “*La psicología cognitiva*”. Tesis de Maestría. Lima- Perú. Recuperado en <http://magcolasl.uni/tesis/maestriapsicología/12/pdf/c3art8.pdf>

- Cuenca, V. (2011). *“Propuesta de estrategias de enseñanza para la promoción de la salud desde la química del carbono en el marco del programa curricular de ciencia tecnología y ambiente, tercer grado de educación secundaria para tres instituciones educativas públicas del país ubicado en el cono este y sur de la ciudad de lima y pertenecientes al grupo de escuelas promotoras de la salud”*. Lima – Perú. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1142>
- Dansereau, L. (1985). *Alcanzando la inteligencia emocional*. México: Recuperado de. Google.com.pe
- Da Silva, J. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador
- De la Torre, S. y Sevillano, L. (2010). *Estrategias didácticas en el aula*. Madrid, España: UNED Aula abierta
- De La Torre, S. y Violant, V. (2003). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Barcelona, España: Fondo Universidad de Barcelona
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill
- Díaz, O. y Hernández, G. (1999). *Estrategias para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill
- Fernández, M. (2008). *“El currículo y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje: aspectos condicionantes de la práctica educativa de los docentes de educación inicial*. Mérida – Venezuela. (Tesis de Maestría). Recuperado de:

http://tesis.daallula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=1847

- Gonzki, A. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. En: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, D.F: Limusa
- Gottler, B. (1998). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y Desarrollo de habilidades de pensamiento*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*, segunda edición. México: Mc Graw-Hill.
- Huerta, K., Pérez, J. y Castellanos, L. (2000). *Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo*. Disponible en: www.salvador.edu.ar/u2-1212.htm
- Herrera, A. M. (2009). *Las estrategias de aprendizaje*. Sevilla – España: Innovación y experiencias educativas
- Ibañez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior: una aproximación desde la psicología interconductual*. México, D.F.: Mora-Cantúa editores, S. A. de C.V.
- Lázaro, D. (2008). *“Estrategias didácticas y aprendizaje de la matemática en el programa de estudios por experiencia laboral”*. Lima - Perú. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/613>

A nivel mundial las universidades públicas y privadas deben ser promotoras en la formación de los jóvenes en valores, hábitos y habilidades múltiples que los lleven a concluir sus estudios de educación superior con herramientas necesarias para desarrollarse en su entorno y la rápida inserción laboral

Lorenzana, R. (2012). *“La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria”*a. Honduras. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://d-nb.info/1029421889/34>

Luca de Tena, L., Rodríguez. P. y Sureda, M. (2001). *Alianzas entre formación y competencia*. Uruguay: CINTERFOR

Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del Curriculum y escolarización* (2da Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, E.L

Mattos, S. (1995). *Desarrollo profesional del docente*. Bilbao. ICE Deusto.

Einstein, A. (1987). *Cómo veo el mundo*. Buenos Aires: Siglo XX.

Mayer, R. (1984). *El desarrollo profesional del docente*. Vilasar de Mar: Oikos-Tau.

Mayer, K. (1999). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. mBarcelona: PPU.

Morocho, B. (2010). *“Diagnóstico y diseño de una propuesta curricular alternativa para promover el desarrollo de la evaluación académica en el centro educativo Manuel Muñoz Cueva de la ciudad de Cuenca*. Cuenca – Ecuador. (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://data.utpl.edu.ec/serendipity/oar/resource/Morocho_Sánchez,_Benigno_Sebastián

- Menchú, A. (2013). *Currículum nacional base y la práctica docente*. Quetzaltenango- Guatemala. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Menc hu-Armando.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). *Marco curricular nacional*. Lima – Perú. MINEDU
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño curricular por competencias*. Lima – Perú. MINEDU.
- Monoreo, P. (1998). *Manual de creatividad*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Moran, D. (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Moraleda, D. (1995). *Didáctica y Currículo*. La Mancha – España: Compañía Europea Infográfica, S.L.
- Muñoz, M y Núñez, W. (s/f). *El currículum por competencias y sus implicaciones en la docencia*. Madrid- España: Resumen MCH
- Muñoz, M y Núñez, W. (s/f). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Madrid- España: LAVEL. Humanes.
- Nolla, D., Palés, O y Gual, N. (2002). *El currículum en conflicto..* Madrid – España. Akal, S.A.
- Organización de Naciones Unidas (2011). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Primera edición. Consejería de educación y ciencia
- Ortega, G. (2014). *El fundamento metodológico de la actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica (AFCEGB) y su incidencia en la planificación curricular del área de ciencias experimentales del ciclo básico superior de la unidad educativa particular INSUTEC*. Ambato- Ecuador. (Tesis de Maestría). Recuperado de:

<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/7606/1/Mg.DCEv.Ed.2365.pdf>

- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena*. Barcelona, España: Kairós, S. A.
- Rojas, L. (2012). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid – España. La Muralla., S.A.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (1984). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima- Perú: Visión Universitaria.
- Segura, N., Rueda, E., Cárdenas, S. y Aguirre, B. (2009). *La Calidad, una Cuestión estratégica para la educación*. Bogotá. Recuperado en: [http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/ve\(educadigital_071112\).pdf](http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/ve(educadigital_071112).pdf)
- Sigarreta, L. (1999). “*Estrategias para el Tratamiento de los Problemas Matemáticos*”. Lima – Perú: San Marcos.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. (5ta. ed.). Madrid – España. Morata, S.L.
- Sacristán, R. (1998). *El desarrollo profesional docente en el estado de las Autonomías*. Sevilla: GID.
- Tyler, R. (1949). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Torres, S. (1998). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En Sevillano, M. L. *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid. UNED.
- Tait, A. y Godfrey, L. (1999). *Memoria de imágenes y relatos de cuentos adaptados a las necesidades*

educativas en el aula. Barcelona , España: Seix Barral.

Torre, N. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras.* Barcelona: Octaedro.

Trianes, L., Muñoz, E. y Jiménez, B.(2000). *Estrategias didácticas para la enseñanza.* Lima – Perú: San Marcos.

Universidad del Norte (2007). *Currículo para el Desarrollo Integral en los años preescolare.* San Juan – Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Universidad Pedagógica de Durango (2003). *Las competencias cognitivas y el perfil del aprendizaje exitoso.* México, Fondo de la universidad.

Zabalza, M. A. (2001). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid, España: Narcea, S. A. de ediciones

Descubre tu próxima lectura

Si quieres formar parte de nuestra comunidad,
regístrate en <https://www.grupocompas.org/suscribirse>
y recibirás recomendaciones y capacitación



   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

Héctor Raúl Santa María Relaiza

Doctor en Administración de la Educación, Universidad Cesar Vallejo. Maestro en Docencia y Gestión Educativa, Universidad Cesar Vallejo elsanta17@gmail.com hsantamariar@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: [0000-0002-4546-3995 https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=_XPI4CEAAAAJ](https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=_XPI4CEAAAAJ)

Felipe Ostos De La Cruz

Maestro en Gestión de la Educación, Universidad San Ignacio de Loyola. ostosfelipe502@gmail.com olacr11@ucv.edu.pe ORCID: [0000-0002-2718-3957. https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=C2ioo1MAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=C2ioo1MAAAAJ)

Ana María Flores Tito

Maestra en Docencia y Gestión Educativa, Universidad Cesar Vallejo anaflores3005@hotmail.com ORCID: [0000-0001-5769-1488 https://scholar.google.es/citations?user=OIeoFvUAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.es/citations?user=OIeoFvUAAAAJ&hl=es)

Teresa Bautista Facho

Maestro en Psicología Educativa, Universidad Cesar Vallejo bautistafacho@gmail.com ORCID: [0000-0002-2213-6967 https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=n11o8wgAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=n11o8wgAAAAJ)

Giancarlo Roosevelt Contreras Moreno

Maestro en Ciencias de la Visión, Universidad La Salle, Bogotá-Colombia. dr.giancarloopto@gmail.com ORCID: [orcid.org/0000-0001-9677-937 https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=-giancarlo+contreras+moreno&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AM6SDPrmri5cJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3Do%26hl%3Des](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=-giancarlo+contreras+moreno&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AM6SDPrmri5cJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3Do%26hl%3Des)

ISBN: 978-9942-33-358-2



9 789942 333582



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

compas
Grupo de capacitación e investigación pedagógica