



# **Formación del profesorado de educación media en el modelo por competencias**

Presentada por:  
Daniel Antonio De Matta Sibaja

**Tesis presentada con el objetivo de obtener el Título de Magister en Ciencia en el marco del programa de Maestría en Docencia Universitaria con Orientación en Neuroeducación**

Asesor/tutor de tesis

Mtro. Erick Iván de León de León

San Marcos, agosto de 2022



# **Formación del profesorado de educación media en el modelo por competencias**

Presentada por:  
Daniel Antonio De Matta Sibaja

**Tesis presentada con el objetivo de obtener el Título de Magister en Ciencia en el marco del programa de Maestría en Docencia Universitaria con Orientación en Neuroeducación**

Asesor/tutor de tesis

Mtro. Erick Iván de León de León

San Marcos, agosto de 2022



**Universidad de San Carlos de Guatemala  
Centro Universitario de San Marcos  
Departamento de Estudios de Postgrado**

**AUTORIDADES:**

**M.A. Walter Ramiro Mazariegos Biolis  
Rector Magnífico  
Universidad de San Carlos de Guatemala**

**MSc. Juan Carlos López Navarro  
Director General  
Centro Universitario de San Marcos**

**MSc. Eugenia Elizabet Makepeace Alfaro  
Directora  
Departamento de Estudios de Postgrado**

**PhD. Robert Enrique Orozco Sánchez  
Maestría en Administración de Recursos Humanos  
Y Maestría en Gerencia de Proyectos de Desarrollo  
Coordinador**

**MSc. Erick Iván de León de León  
Maestría en Docencia Universitaria  
con Orientación en Neuroeducación  
Coordinador**

**¡ID Y ENSEÑAD A TODOS!**



San Marcos, 04 de mayo de 2021

Dr. Robert Enrique Orozco Sánchez  
Director Departamento de Estudios de Postgrado  
Centro Universitario de San Marcos  
Universidad de San Carlos de Guatemala  
Edificio

**Señor Director:**

Por este medio me complace emitir dictamen en calidad de Asesor de la tesis titulada: "Formación del profesorado de educación media en el modelo por competencias" preparada por el profesional: **Daniel Antonio De Matta Sibaja**, como requisito académico para obtener el título de MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CON ORIENTACIÓN EN NEUROEDUCACIÓN, en el grado académico de Magister.

La tesis sustenta teóricamente el objeto de estudio, interpreta con objetividad y propiedad el contexto, presenta una evaluación del dominio de las competencias curriculares, de gestión y colaborativas desde la percepción de los egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Extensión Universitaria de Malacatán, Centro Universitario de San Marcos.

El trabajo de tesis que presenta el profesional es un estudio interpretado con propiedad, profundidad, responsabilidad, preparado con dedicación y aplicando los procedimientos científicos en el proceso de investigación.

Por lo anterior, me permito emitir **DICTAMEN FAVORABLE**, a la tesis en mención, con el propósito que continúe con los trámites administrativos correspondientes.

*Atentamente.*

**ID Y ENSEÑAD A TODOS**

Mtro. Erick Iván de León de León  
ASESOR



Universidad de San Carlos de Guatemala  
Centro Universitario de San Marcos  
Maestría en Docencia Universitaria con orientación en Neuroeducación



Quetzaltenango, 12 de septiembre de 2022

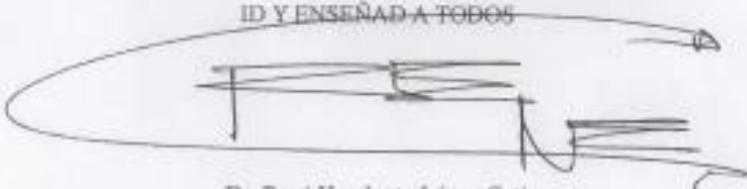
Señores  
Unidad de Tesis  
Departamento de Estudios de Postgrado  
Centro Universitario San Marcos  
Universidad de San Carlos de Guatemala

Distinguidos profesionales:

En calidad de Revisor del trabajo de graduación, según nombramiento de la Unidad de Tesis del CUSAM, s/n, de fecha, 9 de marzo del año en curso y recibido el 21 de abril de 2022, para revisar la tesis denominada: **"Formación del profesorado de educación media en el modelo por competencias"**, trabajo realizado por el maestrante: **Daniel Antonio de Matta Sibajá**, tesis que presentará para optar al título de Maestro en Ciencias en Docencia Universitaria con orientación en Neuroeducación; manifiesto, que he revisado el documento, acción que ha derivado en enmiendas, ampliaciones y correcciones que el maestrante ha cumplido a cabalidad, razón por la cual emito **dictamen favorable** y solicito atentamente sea aceptado para continuar con el debido proceso de graduación.

Sin otro particular, me suscribo con muestras de consideración y estima.

ID Y ENSEÑAR A TODOS



Dr. René Humberto López Coti  
Revisor

c.c. Archivo.

**TRIBUNAL EXAMINADOR:**

**MSc. Eugenia Elizabet Makepeace Alfaro**  
**Directora**

**Departamento de Estudios de Postgrado**

**MSc. Veder Eliú Bautista Cifuentes**  
**Secretario de Unidad de Tesis**

**MSc. Erick Iván de León de León**  
**Examinador I**

**Dr. René Humberto López Cotí**  
**Examinador II**



Universidad de San Carlos de Guatemala  
 Centro Universitario de San Marcos  
 Departamento de Estudios de Postgrado



EL INFRASCRITO SECRETARIO DE LA AUNIDAD DE TESIS, DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE SAN MARCOS, DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, **CERTIFICA** QUE HA TENIDO A LA VISTA EL LIBRO DE ACTAS DE EXÁMENES PRIVADOS, DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE SAN MARCOS, EN EL QUE A FOLIOS No. 39, SE ENCUENTRA FACCIÓNADA EL ACTA No. 12-2022, LA QUE COPLADA LITERALMENTE DICE:-----

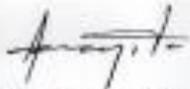
Acta No. 12-2022

En la ciudad de San Marcos, departamento del mismo nombre, siendo las diecinueve horas con treinta minutos, del día martes, veintinueve de noviembre del año dos mil veintidós, reunidos en sala virtual, el Honorable Tribunal Examinador, integrado por los siguientes profesionales: Presidente: MSc. Eugenia Elizabet Makepeace Alfaro; Coordinador y Asesor: MSc. Erick Iván de León de León; Secretario: MSc. Veder Eliú Bautista Cifuentes; Revisor: Dr. René Humberto López Cotí; con el objeto de practicar Examen Privado, de la Maestría en Docencia Universitaria con Orientación en Neuroeducación, en el grado académico de Maestría en Ciencias, del Maestrante: Lic. Daniel Antonio de Mama Sibaja, identificado con el número de carné 201890840, procediéndose de la siguiente manera:

**PRIMERO:** El sustentante practicó la evaluación oral correspondiente, de conformidad con el Reglamento respectivo. **SEGUNDO:** Después de efectuadas las preguntas necesarias, los integrantes del Tribunal Examinador procedieron a la deliberación, habiendo sido el dictamen **FAVORABLE**. **TERCERO:** En consecuencia, el Resultado del Examen Privado de Tesis, de la sustentante es: **Aprobado por Unanimitad**. Pevio a otorgarle el título profesional de: **MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CON ORIENTACIÓN EN NEUROEDUCACIÓN**. Se finaliza la presente, en el mismo lugar y fecha, una hora después de su inicio, firmando de conformidad, los que en ella intervinieron.

Y PARA LOS USOS LEGALES QUE AL (LA) INTERESADO (A) CONVENGAN, SE EXTIENDE, FIRMA Y SELLA LA PRESENTE **CERTIFICACIÓN**, EN UNA HOJA MEMBRETADA DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE SAN MARCOS, DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, A QUINCE DÍAS DEL MES DE AGOSTO DEL AÑO DOS MIL VEINTITRÉS.

**"ID Y ENSEÑAD A TODOS"**

  
  
 MSc. Veder Eliú Bautista Cifuentes  
 Secretario Unidad de Tesis

  
  
 Visto Bueno. MSc. Eugenia Elizabet Makepeace Alfaro  
 Directora Departamento de Estudios de Postgrado

cc. Interesado (a)  
 cc. Archivo

## ORDEN DE IMPRESIÓN

## **RESUMEN**

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el dominio de las competencias curriculares, de gestión y colaborativas de los egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Extensión Universitaria de Malacatán, Centro Universitario de San Marcos. La temática desarrollada obedece a la preocupación que se evidencia en el sistema educativo nacional sobre la formación del profesorado que tiene un impacto directo en los resultados e indicadores de éxito escolar. El estudio se desarrolló bajo una revisión de literatura especializada en educación, la cual se fundamenta en la formación docente y la enseñanza por competencias. El estudio fue de carácter mixto, usando para recoger datos un cuestionario y una entrevista en profundidad. Se han pasado a 60 profesores/as de centros educativos de nivel medio. Las conclusiones se orientan hacia la necesidad de replantear el currículo universitario a fin de formar profesionales integrales, interdisciplinarios, creativos, innovadores y éticos con competencias para la construcción del conocimiento y su aplicación en el campo empírico.

**Palabras clave:** enfoque basado en competencias, currículo educativo, formación docente

## ÍNDICE

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>4</b>
2.1	Antecedentes .....	4
2.2	Planteamiento y definición del problema.....	5
2.3	Delimitación del problema .....	8
2.4	Objetivos .....	8
2.4.1	General.....	8
2.4.2	Específicos .....	8
2.5	Hipótesis.....	8
<b>3</b>	<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>9</b>
3.1	Sujetos .....	9
3.2	Instrumentos .....	9
3.3	Procedimiento .....	10
3.4	Tipo de investigación .....	10
3.5	Operacionalización de variables .....	11
<b>4</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>12</b>
4.1	El modelo educativo por competencias.....	12
4.1.1	Concepto de competencias.....	13
4.1.2	Clases de competencias .....	14
4.1.3	Competencias especializadas en educación .....	15
4.1.4	Naturaleza epistemológica del modelo curricular basado en competencias ...	17
4.1.5	Paradigma de integración en las competencias educativas.....	19
4.1.6	Dimensiones de las competencias educativas.....	20

4.1.7	Currículo basado en competencias .....	21
4.1.8	Ventajas del enfoque curricular por competencias .....	23
4.1.9	Desventajas del enfoque curricular por competencias.....	24
4.1.10	La docencia universitaria y el modelo por competencias .....	26
4.2	Formación del profesorado .....	26
4.2.1	La formación docente como tema pedagógico .....	27
4.2.2	Perspectivas sobre la formación docente .....	28
4.2.3	Paradigmas en la formación docente .....	29
4.2.4	Enfoques de la formación docente.....	31
4.2.5	Los modelos pedagógicos en la formación de profesores .....	33
4.2.6	Formación docente y cambio social.....	40
4.2.7	Componentes de la formación docente .....	41
4.2.8	Contenidos en la formación docente.....	42
4.2.9	Antecedentes de la formación docente en Guatemala .....	43
4.2.10	Marco legal de la formación docente.....	43
4.3	Carrera de Profesorado en Pedagogía y Ciencias de la Educación .....	44
4.3.1	Historia de la carrera de profesorado .....	45
4.3.2	Área laboral de los egresados .....	47
4.3.3	Ámbitos de acción de los egresados .....	47
4.3.4	Currículo de la carrera de Profesorado .....	48
4.3.5	Pensum de estudios .....	49
4.3.6	Objetivos.....	51
4.3.7	Conocimientos .....	52

4.3.8	Habilidades .....	52
4.3.9	Actitudes .....	52
4.3.10	Perfil de egreso .....	53
<b>5</b>	<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>54</b>
5.1	Resultados de las entrevistas estructuradas.....	54
5.2	Resultados del cuestionario.....	64
5.2.1	Competencias curriculares.....	64
5.2.2	Competencias de gestión .....	68
5.2.3	Competencias colaborativas .....	72
<b>6</b>	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>74</b>
6.1	Principales hallazgos del estudio .....	74
6.1.1	Competencias curriculares.....	74
6.1.2	Competencias de gestión .....	78
6.1.3	Competencias colaborativas .....	83
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>85</b>
<b>8</b>	<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>87</b>
<b>9</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>89</b>
<b>10</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>
10.1	Propuesta .....	92
10.2	Entrevista.....	94
10.3	Cuestionario.....	95

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Sujetos de estudio .....	9
Tabla 3 Características de una competencia .....	18
Tabla 4 Matrícula de estudiantes .....	46
Tabla 5 Conocimiento de la materia .....	64
Tabla 6 Gestión del curriculum .....	65
Tabla 7 Atención a la diversidad .....	68
Tabla 8 Estrategias instructivas .....	70
Tabla 9 Gestión del clima del aula.....	71
Tabla 10 Colaboración con el centro educativo.....	72
Tabla 11 Colaboración con las familias.....	73
Tabla 12 Dominio de contenidos .....	74
Tabla 13 Dominio del marco curricular.....	74
Tabla 14 Estrategias de programación.....	75
Tabla 15 Gestión de elementos curriculares: Objetivos .....	75
Tabla 16 Gestión de elementos curriculares: Contenidos.....	76
Tabla 17 Gestión de elementos curriculares: Metodología .....	76
Tabla 18 Gestión de elementos curriculares: Actividades de enseñanza aprendizaje .....	77
Tabla 19 Gestión de elementos curriculares: Recursos .....	77
Tabla 20 Gestión de elementos curriculares Evaluación .....	78
Tabla 21 Actitud personal.....	78
Tabla 22 Técnicas de actuación.....	79
Tabla 23 Acción tutorial .....	79
Tabla 24 Aplicaciones didácticas .....	80
Tabla 25 Interacción con el alumnado.....	80
Tabla 26 Perfil dinamizador .....	81
Tabla 27 Planificación del clima .....	81
Tabla 28 Perfil relacional.....	82
Tabla 29 Tratamiento de conflictos .....	82
Tabla 30 A nivel de centro educativo .....	83
Tabla 31 A nivel de familias.....	83

## 1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere al tema del aprendizaje por competencias en la formación del profesorado, que se puede definir como el dominio de capacidades curriculares, de gestión y colaborativas desde el modelo propuesto por Agueda, de la Rubia, & González (2013), quienes definen las competencias básicas que deben poseer los docentes en el contexto de la educación secundaria.

La característica principal de las competencias curriculares consiste en el conocimiento de la materia que se imparte y la gestión del currículum. Las competencias de gestión hacen referencia a la atención a la diversidad, estrategias instructivas y gestión del clima del aula. En lo que corresponde a las competencias colaborativas se valora la colaboración con el centro educativo y con las familias.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar el modelo de formación del profesorado en el contexto de la Extensión Universitaria de Malacatán donde se trabaja con un pensum de estudios implementado por primera vez en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala en el año de 1970, y utilizado después en los Centros Universitarios, sin previo análisis curricular de pertinencia.

El modelo de formación responde a un currículum cerrado, especializado en el área de pedagogía y ciencias de la educación. No prepara al profesorado en áreas específicas del conocimiento como matemática o lenguaje, componentes básicos del Currículum Nacional Base de nivel medio. Situación que nos obliga a cuestionar las competencias que se están desarrollando en los estudiantes del profesorado de la Extensión Universitaria para identificar sus fortalezas y debilidades.

La investigación de esta problemática educativa se realizó por el interés de conocer la percepción de los egresados sobre el dominio de sus competencias curriculares, de gestión y colaborativas en el campo laboral. Esto permitió desarrollar líneas de acción para mejorar la formación docente en el profesorado que se imparte en la Extensión Universitaria de Malacatán. Por otra parte, establecer el marco teórico como base para una readecuación curricular de la carrera, así como la identificación del nivel de logro en la actualidad.

Profundizar en las debilidades de formación docente desde la perspectiva de los egresados, fue un interés académico. Así mismo, nos interesamos por hacer un mapeo del campo laboral donde se desempeñan los profesionales formados en la carrera.

En el ámbito profesional, como docente universitario, el interés versó en conocer las ventajas y desventajas de la formación general y/o especial en el profesorado como variables que se deben tomar en cuenta para un diseño curricular pertinente al contexto educativo nacional.

El objetivo principal de la investigación consistió en evaluar el dominio de las competencias curriculares, de gestión y colaborativas desde la percepción de los egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Extensión Universitaria de Malacatán, Centro Universitario de San Marcos.

En el marco de la investigación pedagógica la cual se define como “un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo” (Alpízar, 2014, p.42) la investigación se realizó con una serie de entrevistas y cuestionarios a egresados. Los ítems se perfilaron con tópicos sobre dominio de competencias curriculares, de gestión y colaborativas.

A fin de obtener un panorama amplio del tema a tratar se han estructurado cinco apartados:

El primer apartado se aborda de manera general los aspectos metodológicos de la investigación donde se problematiza la formación del profesorado de nivel medio, considerando las tendencias curriculares que prevalecen en la actualidad. Se enfatiza la necesidad de conocer desde la auto percepción el dominio de las principales competencias docentes, como un indicador de calidad en la carrera de PEM en pedagogía y ciencias de la Educación.

En segundo apartado se explican las principales variables de estudio: aprendizaje por competencias y formación del profesorado. En este apartado se hace una reflexión teórica sobre las bases que, a criterio del tesista, se deben tener en cuenta en la formación docente.

A continuación, se hace referencia a los resultados de la investigación que muestran la percepción de los egresados sobre el dominio de sus competencias curriculares, de gestión y colaborativas.

Enseguida se describen los principales hallazgos de la investigación en términos de las fortalezas y debilidades en la formación docente.

Finalmente, se plantean las principales conclusiones del estudio a partir de las tres grandes categorías de investigación: dominio de las competencias curriculares, de gestión y colaborativas desde la percepción de egresados del PEM de la Extensión Universitaria de Malacatán, CUSAM, USAC.

## 2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 2.1 Antecedentes

El enfoque por competencias deviene de las propuestas de los economistas estadounidenses y premios nobeles de economía Teodoro Schultz y Gary Becker; quienes se hicieron célebres –entre otras cosas- por sus estudios acerca del denominado capital humano; el cual es fruto de investigación empírica relativa al nivel de alfabetización de los obreros de las industrias norteamericanas, concluyendo –algo que para nosotros hoy es axiomático, pero que entonces no lo era- en orden a que los obreros alfabetizados rendían más que aquellos no alfabetizados, lo que hizo a los investigadores cambiar el paradigma de la educación centrada en el gasto a la mirada de la educación como inversión (Guzmán, 2011, p.85)

Como se sabe, desde un tiempo a esta parte se ha venido impulsando la innovación curricular para la formación en Educación Superior en términos de instalar el enfoque curricular basado en competencias, sea desde una perspectiva general, o a partir de una óptica modular.

Ahora bien, se debe reconocer que el enfoque es demasiado economicista y funcionalista en sus orígenes, pero que ha sido enriquecido y complementado por las aportaciones de Jacques Delors (1995), entre otros autores, los que han otorgado un sentido de mayor integralidad al desarrollo de los individuos y sociedades, que trasciende la mera perspectiva económica logrando concebir a las competencias como un mecanismo de construcción curricular que permitiría asegurar calidad en los procesos formativos de la Educación Superior, evaluando la performance o los desempeños académicos de los estudiantes.

En el enfoque de las competencias subyace una mixtura paradigmática, por un lado, el conductismo en los resultados y el constructivismo en los procesos; de hecho, la concepción de competencias integra sólidamente, cuando es así concebida, las distintas dimensiones epistemológicas relativas al saber, saber hacer y saber ser o, dicho de otro modo, cuando se articulan y se integran los saberes cognitivos, declarativos o relativos a la información; los saberes procedimentales relativos a las habilidades y destrezas y los saberes actitudinales

relativos a la disposición y valoraciones que la persona hace de la disciplina y su uso en el ámbito profesional.

Se parte de la premisa que, al introducir este enfoque curricular basado en competencias, se aseguran determinados desempeños de empleabilidad en los egresados al sintonizar la formación académica con las demandas propias del campo ocupacional, garantizado mediante el proceso de levantamiento de perfiles de egreso de la profesión, a partir de la utilización de los métodos desarrollo curricular

## **2.2 Planteamiento y definición del problema**

La educación superior está cambiando rápidamente. Caraballo (2009) refiere que en un mundo en el que el conocimiento se genera con velocidad y el desarrollo tecnológico y científico no se detienen nunca, los futuros profesionales de la educación necesitan herramientas que les permitan mantener su vigencia en el mercado laboral durante mucho tiempo. Por eso, antes que acumular saberes estáticos, es crucial que los estudiantes “aprendan a aprender” para que puedan seguir el ritmo de los cambios e, incluso mejor, anticiparse a ellos.

El modelo de aprendizaje por competencias responde a estas necesidades, pues implica que todos los cursos que recibe un estudiante tienen como objetivo desarrollar una capacidad específica. López (2013) entiende por competencia “la capacidad de movilizar varios recursos del pensamiento para hacer frente a diversas situaciones, sean profesionales, escolares o de la vida cotidiana” (p.126)

Una competencia se diferencia de un objetivo de aprendizaje en que, mientras el segundo describe qué debe haber logrado el estudiante al final de un curso, el primero parte de las habilidades y conocimientos que debe obtener para ser capaz de realizar una tarea o serie de tareas relevantes, y establece una forma de medir si se ha alcanzado el objetivo. Resulta claro que, si los estudiantes son capaces al final de un curso de realizar ciertas tareas, quiere decir que se han apropiado de las habilidades y conocimientos necesarios para realizarla. “Los objetivos dicen que queremos que los estudiantes sepan, y las competencias nos dicen cómo podemos estar seguros de que lo saben” (Lemus A. , 1996, pág. 65)

Una de las dificultades más grandes en Educación Superior es lograr el equilibrio entre el proceso de formación educativa y su relación con el mundo laboral y la sintonía del currículo con las demandas de empleo y autoempleo. La Educación Superior tiene el objetivo de ir más allá de la mera responsabilidad de formación o de enseñanza aprendizaje, debe lograr generar sujetos que tengan una integralidad, es decir tener conocimientos o también conocidos como saberes, habilidades, es decir, generar procesos de transformación, así también tener actitudes, es decir personalidad, es decir cómo es su “ser”, por otro lado, tenemos los valores, como la ética.

El perfil de un egresado profesional requiere de una serie de elementos, que deben satisfacerse y están directamente relacionadas con las competencias y capacidades que los estudiantes se apropiarán, es vinculante para todo el proceso formativo desde su ingreso hasta su egreso y con ello implica los contenidos declarados en los planes de estudio y las mallas curriculares, así como los programas de asignaturas.

Por otro lado, la preocupación académica y política por la formación del profesorado se ha venido formulando a lo largo de la historia incidiendo en la necesidad de establecer los perfiles profesionales de los futuros docentes que, a pesar de los cambios sociales y culturales y su consiguiente traducción legislativa, permanecen con pocas alteraciones los estándares con los que se define la búsqueda de ese profesor ideal y los objetivos de formación que lo concretan. Este profesor ideal, y así lo vemos en cualquier manual académico, debe conocer bien el contenido de la materia o disciplina que pretende enseñar, debe poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional (contenidos a enseñar, diseñar tareas y organización del aula y evaluación curricular), conocimiento del alumnado y debe conocer estrategias de trabajo con familias.

Para ello, es necesario incluir en la formación inicial de profesores de enseñanza media, elementos de formación sobre competencias de tal modo que el profesorado, además de ser especialista en su ámbito, se adueñe de su propia práctica educativa y tome decisiones responsables, autónomas y profesionales acerca de su acción docente. Así en el ámbito didáctico-curricular los futuros profesores deben “impregnarse” del modelo integrado de competencias básicas. Por tanto, los formadores de maestros deberían dar un sentido más

profesionalizador y menos academicista a los contenidos de las asignaturas del currículo de formación inicial. Esto es especialmente necesario si atendemos al estudio realizado por el que la valoración de los maestros sobre las competencias docentes necesarias para desarrollar las competencias básicas no se corresponde con la integración curricular como modelo de desarrollo de las competencias básicas que subyace en el currículo de Educación Primaria.

Para efectos de ésta investigación, se define al profesorado competente como aquél que en el desempeño de la labor docente y, por tanto, en situaciones reales, con alumnado, familias, resto de los/as compañeros/as es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, para poder dar solución a las situaciones reales que se les presenta (a los receptores de la docencia) por su vida, por su trabajo actual o futuro, teniendo siempre como base de su intervención las demandas de las leyes educativas, de sus propios fundamentos psicopedagógicos y de los contextos (social, familiar, individual, geográfico, demográfico...) en los que se desarrollan las personas en las que ejerce su labor profesional.

En consecuencia, cuando se trabaja por competencias se integran aspectos cognitivos, aspectos procedimentales y aspectos actitudinales, que son denominados componentes de la competencia, modificando, este modelo educativo, la manera de entender la enseñanza, pasando esta de estar basada en la tarea docente a la formación basada en el aprendizaje y trabajo del alumnado, lo que lleva a los colegios y centros a la exigencia de comprometerse a colaborar eficazmente en el desarrollo de competencias personales y profesionales del alumnado. El propósito de esta investigación es conocer cómo se consideran los egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Extensión Universitaria de Malacatán en el dominio de sus competencias curriculares, de gestión y colaborativas. Por lo anterior, se define la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué percepción tienen los egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Extensión Universitaria de Malacatán sobre el dominio de sus competencias curriculares, de gestión y colaborativas?

## **2.3 Delimitación del problema**

El estudio se desarrolló en las áreas urbana y rural del municipio de Malacatán, San Marcos, en instituciones educativas de nivel medio: ciclo básico y diversificado. La recolección de datos se ejecutó durante el año 2020. Los ejes temáticos que fueron estudiados en la presente investigación se enfocan en el dominio de las competencias básicas que el profesorado debe manejar en el ejercicio docente de acuerdo con González (2013): Competencias curriculares, de gestión y de colaboración.

## **2.4 Objetivos**

### **2.4.1 General**

- a) Evaluar el dominio de las competencias curriculares, de gestión y colaborativas desde la percepción de los egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Extensión Universitaria de Malacatán, Centro Universitario de San Marcos.

### **2.4.2 Específicos**

- a) Identificar el dominio de las competencias curriculares en términos de conocimiento de la materia y gestión del currículo.
- b) Identificar la aplicación de las competencias de gestión en atención a la diversidad, estrategias instructivas y gestión del clima escolar.
- c) Identificar el manejo de las competencias de colaboración a nivel de centro educativo y a nivel familiar.

## **2.5 Hipótesis**

Los estudiantes egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Extensión Universitaria de Malacatán del Centro Universitario de San Marcos manifiestan dominio alto de competencias curriculares, de gestión y colaboración en el ejercicio docente.

### 3 METODOLOGÍA

#### 3.1 Sujetos

Los sujetos de investigación fueron egresados de la carrera de PEM. En Pedagogía y Ciencias de la Educación Extensión Universitaria de Malacatán que se encuentran en el ejercicio de su profesión en instituciones educativas de nivel medio: ciclo básico y diversificado.

**Tabla 1** Sujetos de estudio

Año de egreso	2017	2018	2019
Docentes participantes en la investigación	15	20	25
Total			60

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

#### 3.2 Instrumentos

- Entrevista a profundidad

Se realizaron 6 sesiones de trabajo para entrevistar a 10 egresados. En cada sesión, los egresados compartieron experiencias de forma espontánea. La entrevista está compuesta por un total de 10 ítems, cuyas respuestas son de carácter abierto y que corresponden a tres dimensiones de análisis de las competencias del profesorado, que son las siguientes: competencias curriculares, competencias de gestión y Competencias colaborativas.

- Cuestionario

Se aplicó un cuestionario a cada participante. El cuestionario contiene un total de 50 ítems (de opción múltiple), en los que se recogían 3 grandes dimensiones, con diferentes subcategorías e indicadores cada una. Al no añadir preguntas de carácter abierto, se justifica el uso de este instrumento para dar cumplimiento al carácter cuantitativo de la investigación. Las respuestas al cuestionario podían ser una de las siguientes opciones:

- a) Sí
- b) Muchas veces
- c) Algunas veces
- d) Pocas veces
- e) No

### **3.3 Procedimiento**

La entrevista a profundidad se analizó mediante la técnica de saturación de datos. De acuerdo con Sampieri (2008) la saturación de la información se refiere al momento en que, después de la realización de un número de entrevistas, grupos de discusión, etc. el material cualitativo deja de aportar datos nuevos. En ese instante, los investigadores/as dejan de recoger información.

El cuestionario se procesó mediante el análisis de datos cuantitativos, un proceso que permitió describir, resumir y comparar los datos.

### **3.4 Tipo de investigación**

Nivel de profundización: Descriptiva

Según datos empleados: cualitativa-cuantitativa

Según el grado de manipulación de variables: no experimental

Según el tipo de inferencia: Inductivo

Según el periodo temporal: transversal

### 3.5 Operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Indicador
1. Competencias curriculares	1.1. Conocimiento de la materia	1.1.1. Dominio de los contenidos
		1.1.2. Dominio del marco curricular
	1.2. Gestión del curriculum	1.2.1. Estrategias de programación
		1.2.2. Gestión de elementos curriculares:
		1.2.3. Objetivos
		1.2.4. contenidos
		1.2.5. metodología
		1.2.6. actividades de E/A
		1.2.7. recursos
1.2.8. evaluación		
2. Competencia de gestión	2.1. Atención a la diversidad	2.1.1. Actitud personal
		2.1.2. Técnicas de actuación
		2.1.3. Acción Tutorial
	2.2. Estrategias instructivas	2.2.1. Aplicaciones didácticas
		2.2.2. Interacción con el alumnado
		2.2.3. Perfil dinamizador
2.3. Gestión del clima del aula	2.3.1. Planificación del clima	
	2.3.2. Perfil relacional	
	2.3.3. Tratamiento de conflictos	
3. Competencias colaborativas	3.1. Colaboración con el centro educativo	
	3.2. Colaboración con las familias	

Fuente: (Agueda, de la Rubia, & González, 2013, pág. 78)

## 4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1 El modelo educativo por competencias

El enfoque curricular basado en competencias abre nuevas oportunidades al desafío de la profesionalización, pero ellas deben estar arropadas desde una óptica epistemológica y paradigmática que oriente la política y el diseño curricular hasta llegar al aula, bajo un sustento de coherencia y consistencia interna de los diseños evitando caer solo en un discurso innovador y prácticas obsoletas, arruinándose las ingentes inversiones humanas, materiales y financieras focalizadas en las instituciones.

La innovación es un imperativo ético por cuanto busca el aseguramiento de la calidad, la mejora de los servicios educativos en orden a la empleabilidad de los titulados y su inserción laboral o autoempleo. Por consiguiente, nos referimos a procesos ineludibles para las instituciones de Educación Superior. Los procesos de internacionalización, las políticas de convergencia europea y latinoamericana a través de los proyectos Tuning Europa-Europa y Europa-América Latina; la Declaración de Bolonia y la necesidad de generar y fortalecer redes y alianzas interuniversitarias, constituyen un conjunto de antecedentes que avala el rediseño de las carreras universitarias y la evaluación permanente del currículo que las hace posible.

En este sentido lo que se busca es la visibilización de los procesos de mejora y la transparencia de estos en orden, justamente, a su perfeccionamiento. En este sentido los procesos de autoevaluación para la acreditación que han impulsado las diversas agencias de acreditación institucional de nuestros países han sido muy valiosos ya que han impelido a las universidades a instalar dispositivos estratégicos que aseguren calidad en sus procesos de innovación curricular. Se parte de la premisa que en Educación Superior se han realizado gigantescas inversiones que deben redituarse beneficios, básicamente, en la formación de capital humano avanzado; especialmente, si se considera que nuestra región aún se mantiene en las postrimerías de las posiciones, en relación con los avances que han experimentado los países desarrollados.

En efecto, la piedra angular del enfoque curricular basado en competencias son los perfiles de egreso de la profesión. Éstos declaran cuáles serán las capacidades y competencias disciplinarias específicas y genéricas transversales que poseerán los egresados al momento de titularse.

Por consiguiente, el perfil de egreso tiene un carácter vinculante para la institución formadora y a ello debe dedicar todos sus esfuerzos institucionales. De allí que el modelo de levantamiento de perfiles, cuando es riguroso y participativo, legitima la innovación a la que conduce en el plan de estudios, malla curricular y programas de asignaturas o módulos según se trate. Por lo demás, el perfil debe ser conocido por todos los usuarios del sistema: estudiantes, académicos, empleadores, egresados, quienes, a su vez, han ido proporcionando información clave para su retroalimentación.

#### **4.1.1 Concepto de competencias**

El término competencia no es un ejercicio simple. La misma definición conlleva a nociones tales como la concepción del modo de producción y la transmisión del conocimiento, la relación educación-sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes.

Ser competente significa también trabajar todos los días para adquirir nuevos conocimientos, habilidades y tener mejores actitudes ante lo que se presente en nuestra actividad cotidiana. Vásquez (2012) lo define como:

Capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué, y saber cómo, sino saber Ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. (p.45).

Otra definición la señala Tejada (2009):

Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar a los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y

disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (p.20).

#### **4.1.2 Clases de competencias**

Según Pantoja (2008), las competencias básicas que son entre otras, las de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para razonamiento lógico matemático, de análisis y de síntesis, de argumentación, etc., más los tres tipos de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas; las competencias específicas y como parte de ellas, las competencias especializadas educativas.

##### *a) Competencias básicas*

Se definen como una combinación de conocimientos, procedimientos y actitudes adecuadas al contexto mencionado anteriormente. Son tanto un “saber hacer” como un “saber ser y estar” que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para el ejercicio de una ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

En ningún caso, las competencias básicas deben interpretarse como si fuesen un conjunto de aprendizajes mínimos comunes, de hecho, el currículo incluye un conjunto más amplio de aprendizajes deseables. Deben desarrollarse durante las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria, donde se mantendrán y actualizarán en el contexto del aprendizaje permanente, es decir también le corresponde al Nivel Medio y Superior.

La incorporación de las competencias básicas al nuevo currículo resaltarán los aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador orientado a la aplicación efectiva de los saberes adquiridos, garantizando una educación que dé respuesta a las necesidades reales de la época en que vivimos (calidad), al tiempo que de constituyan en la base común de la formación ciudadana para todo el alumnado (equidad).

Su principal contribución consiste, pues, en orientar la enseñanza, facilitando la identificación de aquellos contenidos que se consideran relevantes para su desarrollo y los

criterios de evaluación que permitirán valorarlas, planteando un enfoque integrador del currículo escolar y evitando prácticas fragmentadoras y descontextualizadas.

*b) Competencias genéricas*

Son aquellas compartidas por distintas ocupaciones o varios ámbitos de conocimiento. Son competencias apropiadas para la mayoría de las profesiones y están relacionadas con el desarrollo personal y la formación ciudadana. Describen comportamientos asociados a desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva (analizar, planear, interpretar, negociar...) Permiten la organización, agrupación de familias profesionales u ocupacionales.

Se puede decir que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, entre otras. Las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y requeridas a la especificidad propia de un campo de estudio.

*c) Competencias específicas*

Son aquellas propias de una ocupación, profesión o ámbito de conocimiento. Suponen la capacidad de transferir las destrezas y los conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y a profesiones afines.

#### **4.1.3 Competencias especializadas en educación**

Para efectos de la presente investigación se tomará el modelo propuesto por González (2013) quien define 3 competencias elementales en la formación del profesorado: competencias curriculares, de gestión y de colaboración, las cuales comprenden aspectos como:

- a) Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
- b) Educar en valores, formación ciudadana y democrática.

- c) Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especificidad.
- d) Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistémica de las prácticas educativas.
- e) Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
- f) Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- g) Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
- h) Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.
- i) Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
- j) Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
- k) Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
- l) Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.
- m) Analiza críticamente las políticas educativas.
- n) Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas educativos.
- o) Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
- p) Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
- q) Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
- r) Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje
- s) Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
- t) Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
- u) Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
- v) Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
- w) Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.

- x) Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades específicas.
- y) Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- z) Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza-aprendizaje.
- aa) Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.

#### **4.1.4 Naturaleza epistemológica del modelo curricular basado en competencias**

Se entiende por episteme, el conocimiento científico, en términos aristotélicos: simplemente ciencia; por consiguiente, buscamos resolver cuál es la naturaleza del conocimiento que propicia el enfoque por competencias. A nuestro juicio, las competencias -en las distintas perspectivas que hay sobre el tema logran articular muy acertadamente tres tipos de saberes: los de índole cognitivo, los de índole procedimental y los de índole actitudinal.

Es así como una competencia, se transforma en una capacidad estructural en la persona que trasciende un mero saber hacer, una función o una tarea, sino que permite desempeños inteligentes adaptándose a las distintas necesidades profesionales o desafíos emergentes en un contexto laboral.

A estas alturas, es probablemente muy útil conocer cuáles son las características más distintivas que deben tener una competencia, y en este punto, Bolívar (2008) nos ayuda a nuestro entendimiento (ver tabla 3).

**Tabla 2** Características de una competencia

Definición	Característica
Multidimensional	Una competencia no es una habilidad o un conocimiento aislado, sino que integrada a todos ellos, en su ámbito de actuación y su profesión. Todo comportamiento observable es el resultado de la combinación de actitudes, habilidades, conocimientos asociados.
Reflejan aportación más que la actividad o función en si	Esta característica expresa no el ¿cómo se hace?, sino la aportación y el resultado de esta aportación
Permanencia en el tiempo	La competencia tiene un carácter de permanencia en el tiempo. Pueden variar los medios utilizados para realizar la aportación, pero es difícil que varíe la aportación en sí.
Debe ser aplicada	Para que sean tales, las competencias deben ser conocimientos, habilidades aplicadas al trabajo. No es suficiente el saber sino que el saber hacer, ya que en la práctica se deben poner en marcha esos conocimientos y habilidades.
Aplicación en consecución de un logro	La competencia aplicada siempre produce un resultado positivo. No es una competencia si al aplicarla, no se logra lo que se deseaba, en ese caso no es competente.
Mensurable	La competencia se manifiesta en una serie de conductas observables en el trabajo diario. Mediante la observación y análisis de estos comportamientos se puede llegar a medir las competencias de una persona, esto a través de indicadores de competencia para facilitar su comprensión e evaluación.

**Fuente:** (Sacristán, 2012, pág.68)

Por lo tanto, la consideración epistemológica, en suma, radica justamente en la articulación o síntesis de capacidades o saberes, es decir, cuando hablamos de competencias estamos hablando de integración o articulación de saberes de distinta índole que se da simultáneamente en el desempeño profesional, la distinción, en consecuencia, es analítica y muy útil a la hora de trabajar el currículo, porque permite asegurar que estén atendidas las distintas dimensiones del saber humano y no sólo las cognitivas.

#### **4.1.5 Paradigma de integración en las competencias educativas**

De acuerdo con posturas de la UNESCO y en menor medida de la OIT, se da en este enfoque una interesante convergencia paradigmática por cuanto se busca la formación integral de la persona que está en proceso formativo, cualquiera sea el nivel y la especialidad.

Ciertamente, las competencias ponen acento en los resultados, en los productos de la formación, la performance o como se dijo en algún momento de la historia del currículo en los aprendizajes esperados o terminales.

No obstante, para poder ir configurando tales aprendizajes es menester utilizar los mecanismos constructivistas en el proceso. Desde luego, esto ha de incluir cuestiones de saberes y experiencias previas, las condiciones de educabilidad, el capital cultural, el universo simbólico de quienes están siendo formados; cuando un programa formativo desatiende estas importantes cuestiones corre el riesgo de ser espurio, superficial y de corto alcance; al revés, cuando sí los considera los aprendizajes que se producen son mucho más significativos, relevantes y pertinentes.

Especial consideración tiene el hecho de que ambos propósitos son complementarios y no divergentes: eficiencia en el proceso y eficacia en el producto. Con todo, se deja sentado que no sólo debiera interesarles a los docentes, como formadores de las futuras generaciones, estos paradigmas, dado que se debe velar y garantizar que los aprendizajes incluyan dimensiones éticas, actitudinales y valóricas; aclarando que la dimensión ética no es necesariamente desde una perspectiva moral, que puede ser controversial, sino desde una óptica profesional, deontológica.

#### 4.1.6 Dimensiones de las competencias educativas

Para la OIT (2002) una competencia es una síntesis de capacidades volitivas, procedimentales y cognitivas.

##### *a) Dimensión ontológica: saber ser*

Desarrollar a la persona integralmente, esto es, que la formación atienda a las distintas dimensiones del ser humano: cognitivas, relativas a conceptos, principios, hechos y fenómenos; procedimentales, relativas a las habilidades y destrezas; y, actitudinales, referidas al discernimiento valórico, y a las disposiciones volitivas. La consideración del Ser, entonces, incluye a la persona integralmente considerada. Para mayor abundamiento, la ontología incluye e integra, articuladamente la dimensión inmanente y trascendente del ser humano y todos aquellos medios que las enriquezcan. De ahí que el arte, la música, la estética, la religión –en su acepción más amplia- la filosofía, etc. deben complementarse con la química, física, matemática, ciencias en general, las matemáticas, la lengua y toda expresión cultural.

##### *b) Dimensión pragmática: saber hacer*

Empoderar a las personas para que resuelvan autónomamente sus problemas o desafíos. La capacidad de movilizar recursos teóricos, metodológicos para resolver problemas emergentes, no necesariamente previstos en la formación superior, pero sí el haberse empoderado, apropiado, de mecanismos de actualización continua y de una actitud para enfrentar situaciones que generan incertidumbre. La plasticidad, la flexibilidad necesaria para enfrentar la dinamicidad de la sociedad contemporánea, hoy en día resulta ser un verdadero imperativo, dado que paradójicamente, tal como ya lo expresó Heráclito en el S-V, lo único permanente, constante, es el cambio.

##### *c) Dimensión pedagógica: aprender a aprender*

Capacidad metacognitiva que implica la selección de diversas formas para seguir aprendiendo durante toda la vida. Esta cuestión es fundamental: que el aprendizaje es

permanente y dura toda la vida (life long learning), la formación y autoformación, por tanto, es continua, y a ello debe contribuir la formación profesional basal. Lo anterior es un desafío para las universidades, pues implica dar un giro copernicano en la tarea formativa en orden a que deben privilegiarse didácticas que estimulen la investigación, el análisis, el pensamiento sistémico, el pensamiento de borde, etc.

*d) Dimensión democrática: aprender a convivir*

Desarrollar la disposición para participar ciudadanamente, para valorar la diversidad y desarrollar la alteridad en la perspectiva de Levinas (1947), considerar al otro como otro, desde su propia perspectiva. También incluye la participación e involucramiento en procesos sociales, la valoración de la multiculturalidad y fenómenos emergentes. En suma, se advierte el advenimiento de un paradigma de la convergencia, la articulación, la síntesis, superando anteriores enfoques basados en el cartesianismo en el sesgo u oposición de contrarios. Afortunadamente en las instituciones de Educación Superior se están ajustando a estos procesos de innovación, sensibilizando a la comunidad académica, instalando procesos en la perspectiva de consolidar a futuro estos cambios que buscan garantizar y asegurar la calidad de la educación que reciben nuestros estudiantes

#### **4.1.7 Currículo basado en competencias**

De acuerdo con Bolívar (2008) una forma de garantizar empleabilidad y sintonía del currículo con las demandas de empleo y autoempleo es sintonizar con el entorno ocupacional, pero no sólo con él. La formación superior debe ir más allá de la mera responsabilidad con los campos laborales, sin embargo, esto no excluye su atenta consideración.

En efecto, la declaración del perfil de egreso que enuncia las competencias y capacidades que los estudiantes se apropiarán, es vinculante para todo el proceso formativo desde su ingreso hasta su egreso y con ello implica los contenidos –también vinculantes– declarados en los planes de estudio y las mallas curriculares, así como los programas de asignaturas.

Las universidades son evaluadas por la consistencia curricular que sus carreras profesionales ostentan y dicha consistencia se mide por el grado de coherencia interna que tienen los planes de estudio, las mallas curriculares y los programas de asignaturas tomando como referencia el perfil de egreso declarado; éste es la piedra angular que orienta todo el proceso formativo y las decisiones que se van tomando en orden a su implementación. En consecuencia, cualquier cambio que se administre debe estar en la perspectiva de la implementación y consecución de dicho perfil.

Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que, desde el punto de vista curricular, la legitimidad del perfil de egreso y su función orientadora de todo el proceso, reside – intrínsecamente- en la consistencia curricular y –extrínsecamente- en la pertinencia que exhibe frente a las demandas del mercado ocupacional y las propias derivadas del autoempleo. Respecto de éstas últimas, Ruano (2000) reconoce, al menos, unas seis vertientes que informan el perfil profesional, a saber:

- a) La derivada desde la óptica de los avances científicos y tecnológicos y desde la óptica teórica de la propia disciplina, su evolución genética; aquí adquieren relevancia las sociedades científicas.
- b) Otra derivada de los campos profesionales, por ejemplo, desde los colegios profesionales cuyo eje está en el ejercicio mismo de la profesión y los alcances que dicho ejercicio implica.
- c) La vertiente propia de los usuarios, desde los egresados cuya experiencia reciente de inducción en los campos laborales permite advertir las fortalezas que habría que consolidar en la formación; las debilidades que corregir y los desafíos a considerar en las actualizaciones e innovaciones curriculares.
- d) Otra vertiente relacionada con los prestadores del servicio, es decir, los propios académicos, atender a sus requerimientos de formación, los énfasis que ha de tener la formación, la articulación entre los avances teóricos, escuelas y paradigmas y los alcances prácticos y contextualizados de la profesión, etc.

- e) Y, finalmente, la de los propios estudiantes que nos informan acerca de la naturaleza didáctica y en orden a la relevancia curricular de su propia formación; tal vez esta sea la opinión menos densa, pero sí importante en cuanto a observar cómo se están desarrollando los avances curriculares y estructuras organizativas de la prestación educacional. (Pág.98)

En suma, el currículo de formación profesional, tal como lo denota su acepción latina, da cuenta del recorrido que ha de realizar el estudiante, para alcanzar las competencias disciplinarias específicas y las competencias genéricas transversales deseables para alcanzar el perfil profesional declarado. El levantamiento de perfiles permite asegurar mayores expectativas de empleabilidad a los egresados toda vez que dicho levantamiento mira al mercado ocupacional, por consiguiente, la fidelidad de la organización curricular y la prestación del servicio educacional debe ser fiel a lo declarado, a menos que concurra una innovación para mejorarlo, en cuyo caso su modificación es razonablemente aceptable.

#### **4.1.8 Ventajas del enfoque curricular por competencias**

El levantamiento de perfiles de egreso que exige la formación basada en competencia permite y asegura una mayor vinculación entre la formación académica y, por ende, mejora la empleabilidad; aunque como lo hemos adelantado y seguiremos subrayando, la formación académica no se reduce solo al mercado laboral.

El diseño curricular basado en competencias permite articular tres tipos de competencias: las estrictamente específicas disciplinarias, las genéricas disciplinarias y las genéricas transversales.

Las primeras, por ejemplo, en el caso de un profesor de lenguaje, supone el dominio de la lengua oral y escrita, la literatura universal, latinoamericana, la lingüística, la semiótica, entre otras; las segundas suponen la valoración de las lenguas vernáculas, la valoración de la literatura como mecanismo de formación, valoración de la importancia de poseer un buen repertorio lingüístico para comunicarse; las terceras suponen la valoración de la importancia

de trabajar en equipo, dominar las TIC, la importancia de poseer una segunda lengua, junto a la ética personal y propias de la disciplina.

Como vemos las competencias integran distintos tipos de saberes en su naturaleza epistemológica, de los cuales es posible distinguir a lo menos tres: los conceptuales, cognitivos relativos a principios o teorías; los procedimentales, relativos a habilidades y destrezas y los actitudinales, relativos al discernimiento valórico. Esta distinción analítica puede estar presente en los tres tipos de competencias, que siguiendo a Jaques Delors, correspondería al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, correspondiente a los cuatro pilares de la educación del siglo XXI.

El diseño curricular basado en competencias fundamenta un enfoque metodológico y didáctico basado en problemas, centrado en el estudiante y ve al docente como un guía, referente y/o maestro, que orienta el proceso formativo, es decir, un genuino pedagogo en el sentido griego del término; ello es así porque las competencias tienen siempre el referente – no único- del desempeño profesional.

Otra ventaja del enfoque por competencias es la consideración del entorno en el diseño curricular, que, en caso de la educación escolar, existe un currículo pre escrito – normado desde el estado, de carácter legal- pero también existe el denominado currículo emergente que consiste en relevar cuáles son las necesidades educativas de los estudiantes, expectativas, universo simbólico, capital cultural, disposiciones de aprendizaje, conocimiento, aprendizajes y experiencias previas.

En un diseño curricular basado en competencias abierto y flexible, las competencias genéricas, disciplinarias y las genéricas transversales permiten asumir estos temas emergentes y versátiles, así como las competencias disciplinarias específicas pueden perfectamente alinearse con la legalidad del currículo.

#### **4.1.9 Desventajas del enfoque curricular por competencias**

Operar bajo un paradigma instrumental y funcional implica enfatizar sesgadamente sólo las necesidades del medio, del mercado laboral, de los empleadores, sin considerar las

distintas y ricas otras vertientes de información: sociedades científicas, estudiantes, gremios, egresados, académicos funcionalismo que puede derivar en un ‘fordismo’ y ‘taylorismo’ es una amenaza permanente cuando no se tiene en cuenta el paradigma epistemológico que sustenta dicho currículo, a saber: la convergencia e integralidad de los saberes.

Considerar a las competencias como tareas y funciones, contradice la noción misma de las competencias, las que se declaran como complejas y sustentadas en la ciencia y en la experiencia profesional, lo que no se limita a un repertorio o listado de cursos de acción predeterminados.

Como ejemplo, la política pública en relación a la distribución de textos escolares, en definitiva son las editoriales las que diseñan el currículo al pautear desde los textos el curso de acción que profesores y estudiantes deben seguir, desconsiderando que los textos son un insumo de apoyo didáctico y no el corazón del quehacer educativo intra aula, ciertamente, hay honrosas excepciones pero que no destruyen la regla; para un profesor agobiado de estudiantes en sala y con 8 h o más horas de intra aula el texto le resulta funcional para liberar tensiones y descansar en ellos.

El texto, además, no considera, el rico entorno sociocultural y natural del estudiante, no puede porque su diseño es industrial y masivo, así como el currículum prescrito, el libro de texto podría contribuir al fortalecimiento dirigido de competencias disciplinarias específicas y de apoyo transversal, como un insumo importante al trabajo guiado del docente.

El costo del diseño e implementación de un currículo basado en competencias es más alto que el diseño curricular tradicional, pues requiere un soporte en infraestructura e implementación ad hoc con el diseño y paradigma; pero más que esto, supone mayor carga horaria de académicos que deben trabajar colegiadamente en módulos e invertir horas académicas extra aula para planificar concertada e interdisciplinariamente con sus pares, además de atender el tiempo de trabajo que el estudiante dedica fuera del aula para el logro de sus aprendizajes. (Leyva, Ganga, Tejada, & Hernández, 2002)

#### **4.1.10 La docencia universitaria y el modelo por competencias**

El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas profesionales por encima de la reproducción de contenidos. Este nuevo planteamiento conlleva tres consecuencias relevantes:

- a) El perfil y la competencia como referente del diseño, desarrollo y evaluación curricular.
- b) El espacio formativo, integrando la institución de formación y la institución sociolaboral.
- c) El tiempo formativo, que se proyecta a lo largo de toda la vida, siendo insuficiente, la formación inicial, tomando nuevo protagonismo la formación continua en el desarrollo de las competencias profesionales y el propio desarrollo profesional de las personas.

#### **4.2 Formación del profesorado**

La educación ha evidenciado su importancia en el desarrollo histórico de la sociedad, transmisora de la cultura que le ha antecedido en cada época o sistema social en particular. En ella el docente ha sido uno de los protagonistas principales en los procesos de desarrollo y transformación. Sin embargo, la formación docente no siempre ha recibido atención especial. Los estudios la abarcan desde diversos paradigmas, pero el docente como sujeto activo del aprendizaje ha sido escasamente atendido. Tanto desde la perspectiva de la formación inicial como permanente.

La discusión que se propone abarca la formación permanente, la cual ha sido atendida por diversos autores que destacan la necesidad de cambiar el enfoque con el cual se realiza y comprende dicha formación. Al respecto se señala el papel protagónico y transformador de la realidad social que tiene el docente como educador.

Desde esta perspectiva se analiza uno de los procesos humanos esenciales del desarrollo

histórico social, la formación permanente del docente como sujeto activo de aprendizaje con significatividad para la transformación y desarrollo personal y social.

#### **4.2.1 La formación docente como tema pedagógico**

La educación ha sido un factor determinante en los procesos de desarrollo de la sociedad y la humanidad a lo largo de la historia. A través de ella, se han dado procesos de inculturación y transformación; su concreción en los diferentes ámbitos de actuación de los sujetos ha servido de mediadora de sus posibilidades reales y perspectivas.

El papel determinante de la educación en la sociedad y la dinámica de interrelaciones que en ella acontecen no se limitan a lo educativo, sino que tienen implicaciones en la concepción del deber ser, la percepción y resolución de problemas de la sociedad que trascienden el inmediato presente. Estas interrelaciones abarcan a la persona en particular y sus aportes a la construcción de la sociedad, dan lugar a nuevas prácticas, nuevas cosmovisiones, modos específicos de afrontar los retos que le van imponiendo los cambios emergentes de su contexto, su historia y cultura desde la interacción con sus congéneres, dadas sus potencialidades como sujeto particular y social.

Al respecto, Alarcón (2018), alude que "en la educación como proceso, desde las prácticas pedagógicas toma sentido la identidad, se reflexiona sobre la cultura con fundamentos éticos y políticos que son aprendidos y desarrollados y contribuyen a resolver problemas educativos y sociales" (Pág.246)

El proceso educativo configura la cultura, sintetiza las exigencias sociales y laborales, los cambios del desarrollo tecnológico, la sociedad a la que responde y el tipo de educación que ella traza como política. En este proceso, la función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia.

La sociedad y su desarrollo, incluyendo los avances científicos tecnológicos hasta la actualidad, han planteado retos a la pedagogía. El análisis de la problemática es abarcado por

varios autores que como Aldana (2008) puntualizan que la nueva era está marcada por el conocimiento, la globalización y los cambios radicales.

Ello exige cambio en la formación docente, a fin de que se implemente la educación que requiere el mundo contemporáneo y la cultura humana, se considera además el papel del docente en la sociedad como agente transformador.

Un estudio pedagógico de documentos oficiales de organismos políticos internacionales y académicos sobre el vínculo formación y sociedad, aunque referido a la educación superior, analiza el papel que desempeña la formación para el desarrollo socio económico desde una visión reducida de sociedad, enmarcada en poderosas empresas e intereses del mundo desarrollado, en detrimento de países de menor desarrollo; y una visión más amplia que reconoce el valor de la educación para la construcción y progreso de la sociedad, basada en el desarrollo humano y la inclusión social.

El docente como sujeto de la educación es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo, el que, a decir de Vygotsky debe ser "planificado, organizado y anticipado del desarrollo de los sujetos", es decir, se requiere del proceso de formación del docente.

Tal formación, exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procederes en el orden técnico del futuro desempeño.

El quehacer pedagógico, se ha convertido en centro de atención de investigadores, al aparecer como uno de los aspectos más importantes de la sociedad, para asumir los retos que van emergiendo de las coyunturas en las que se construye el desarrollo social, como afirma Caraballo (1998) "debe anticipar las transformaciones" (Pág.78)

#### **4.2.2 Perspectivas sobre la formación docente**

Los estudios abarcan la formación docente inicial y continua o permanente, atendiendo a su rol de educadores. Es evidente que la formación docente no debe ser accidental y espontánea, tampoco se circunscribe a los que se inician como educadores; ella

es fundamental para todos los actores educativos que participan de los procesos de desarrollo de la cultura, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere perpetuar

Asimismo, la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad se confirma por la UNESCO (2014), al referir que "si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales. " (Pág.264). La formación del docente debe ser de forma permanente y continua, como reconocen los autores, para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Se requiere de nuevas visiones de sus aspectos más generales conceptuales en el contexto actual, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos soslayan el desarrollo humano del docente en un proceso de significación personal y social.

#### **4.2.3 Paradigmas en la formación docente**

El papel fundamental que ocupan los docentes en la educación y en el desarrollo socio económico y cultural, conduce a las interrogantes: ¿cómo debe ser la formación docente? ¿Cómo incorporarla a los procesos de inculturación? ¿Cuál debe ser el contenido? ¿Cuáles son los procedimientos para que el docente se convierta en un sujeto activo de aprendizaje y de desarrollo? Las respuestas que han de surgir deben, dar pistas sobre cómo la formación del docente se debe ocupar del tipo de sociedad que se quiere y su determinación en los seres humanos.

Una primera mirada obliga a reflexionar sobre el concepto formación. En el análisis teórico sobre esta categoría Alarcón (2018) destaca que ha sido tratada desde una perspectiva externa como proceso educativo con fines determinados que produce un resultado, sin que se distinga el papel activo y protagónico de los sujetos de formación, desde su perspectiva interna. Ante este análisis es evidente que se requiere una visión más integral al tener en cuenta tanto lo interno como lo externo del sujeto y la relación que se establece con su entorno, su cultura y con los otros, como parte de la historia de su desarrollo y su proyección social.

Asimismo, hay que abordar el concepto de formación docente que tiene una particularidad

especial, en cuanto al rol que desempeña en la sociedad y la cultura; se pueden identificar por lo menos cuatro enfoques, según Sabuceo, Pérez, & Zabala (2009)

- a) *Paradigma conductista*: La formación se concibe como entrenamiento y repetición.
- b) *Paradigma tradicional de oficio*: considera al profesor como una persona que domina la técnica y el arte. Puede desempeñarse sin ningún entrenamiento previo.
- c) *Paradigma personalista o humanista*: hace énfasis en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.
- d) *Paradigma indagador, reflexivo o crítico*: la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica. Formar al profesor con capacidades reflexivas, sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas.

Se aprecia que los dos primeros paradigmas son reduccionistas e instrumentales que no reconocen la formación docente como proceso complejo.

El paradigma humanista aporta una visión de formación que considera lo interno del sujeto e interacciones sociales. El paradigma crítico aporta la perspectiva del sujeto como transformador de realidades.

De igual forma, existen varias acepciones del concepto de formación docente. Se retoma a Alarcón (2012), que concibe "la formación docente como proceso donde se articula enseñanza y aprendizaje". (Pág.64). Por otro lado, Barrón (2010), hace énfasis en "la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal" (Pág. 104).

Asimismo, la formación docente debe aportar a la sociedad "ser espacio de creación, participación y cooperación". (Martín, 2015, Pág. 92)

El aprendizaje se construye en una dinámica de interacción de sujetos, generación y transformación de cultura. Al estar consciente del papel fundamental que cumplen los

docentes en la sociedad, su formación debe revisarse desde el interior de la actividad de aprendizaje y los ámbitos sociales externos a ella.

Se requiere tanto de las prácticas pedagógicas, como de los ámbitos, situación social, histórica y cultural en los que las personas desarrollan sus vidas con otros y la naturaleza, aspectos reconocidos desde la posición vigotskiana que concibe el papel activo de los sujetos del aprendizaje. Encontrar la sinergia entre estos elementos es una tarea impostergable, porque las problemáticas emergentes no pueden ser ajenas a la educación y la sociedad.

#### **4.2.4 Enfoques de la formación docente**

Alpízar (2014), enfatiza en la necesidad del enfoque histórico-cultural como condición fundamental para la formación docente, González, Rodríguez & Hernández (2011), coinciden y destacan la necesidad de su desarrollo desde el concepto de Vygotsky e Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), esto significa reconocer las potencialidades de desarrollo del docente; Zabalza (2013), precisa el compromiso en el que se integra lo técnico, emocional y ético. Se infiere la consideración de este autor las relaciones entre los componentes internos y externos del proceso.

A tono con esto, Imbernón (2006), hace referencia a principios de la formación docente: la formación necesita tiempo porque hay cambio cultural, supone reflexión basada en participación, autonomía profesional compartida, énfasis en el aprendizaje del profesorado y no tanto en su enseñanza

Al respecto, los autores cubanos Cruz, *et al* (2011) afirman: "la realidad contemporánea demanda un docente que tenga roles activos en la elección de alternativas pedagógicas, que estimule la capacidad de participar ofreciendo opciones que permitan a los educandos aprender críticamente"(Pág. 244). Destacan, además, la necesidad del docente como facilitador del desarrollo de los proyectos de vida, incluyendo el suyo propio para dinamizar los procesos de aprendizaje.

Esto implica que en la formación docente está presente ese accionar para que sea incorporado a su quehacer, se estructure sistemáticamente, le posibilite construir y concretar

el proyecto de vida con pertinencia de los saberes pedagógicos y el desarrollo de sus potencialidades personales, sociales y educativas como multiplicador y transformador de sí, de la sociedad y la cultura. Sin embargo, esta perspectiva no se evidencia en los contextos educativos y formativos del docente.

Estudios de la UNESCO (2014), refieren que menos del 75% de los docentes han recibido formación, destacan la necesidad de la formación permanente y que algunos países han elaborado programas encaminados a esto, sin embargo, la demanda sigue latente y emerge de los contextos sociales.

Freire (2010, p.63), al referirse al rol del docente en los procesos educativos expresa: "mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias".

Así, el docente es actor en y desde la realidad; pero a la vez que la transforma, se transforma a sí mismo y a los que transmite y comparte su cultura, desde su quehacer y determinación en la historia. Una coincidencia directa con el enfoque de desarrollo humano de Vykotsky (Martín, 2015).

El docente como sujeto del proceso formativo determina y expresa en el acto educativo sus particularidades como ser social. Mediante la relación e intercambio con sus estudiantes propicia el desarrollo de éstos, su implicación en los problemas sociales y la participación en su transformación cultural. Se trata de que la educación forme parte de la cultura, tanto educador como educando se implican en el proceso de su construcción y reconstrucción, en su perpetuidad y desarrollo.

La concepción vigotskiana apunta a un proceso de formación, educación y aprendizaje mediados por la interacción de los actores principales: estudiante y docente, quienes intercambian saberes, sentimientos, emociones, valores, actitudes y experiencias que son exigencias de la vida social, cultural y laboral; una vez adquiridos constituyen recursos esenciales para asumir las demandas y retos de la sociedad, expresan desarrollo, crecimiento personal y una inserción más plena a la sociedad.

Se puede deducir que en estas condiciones los intercambios deben ser efectivos y para que se logren los objetivos pedagógicos y desarrolladores, se requiere formación docente sistemática y multilateral.

Al cambiar el rol del docente, su praxis debe ser dinámica, participativa, en coherencia con las demandas sociales de los estudiantes y de la cultura de la que forman parte; el intercambio dialógico posibilita interiorizar los aprendizajes mutuos.

La intervención que hace el docente en sus estudiantes es dialéctica, en ella no sólo se orientan procesos educativos, sino que en la interacción de ambos actores se retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, se recrean los saberes, se reconstruye la historia de los sujetos en particular y de la sociedad en general.

#### **4.2.5 Los modelos pedagógicos en la formación de profesores**

Desde que se instituyeron los programas formales para la formación de los profesores de educación básica, ha existido escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de los modelos pedagógicos que puedan constituir las formas más adecuadas de preparación para su ejercicio educativo.

Los modelos pedagógicos oscilan entre tres tendencias definidas, desde la sociología la primera, identificada como racionalista, que corresponde a los enfoques signados por la centralización y la normalización, bajo el argumento de que solo el control centralizado de los currículos, textos y enseñanzas, así como el de la didáctica, puede elevar la calidad de la educación. La segunda, centrada en los estudios psicológicos del desarrollo del niño que permiten la adecuación de la enseñanza y la tercera, que constituye la tendencia crítica, asentada en el fundamento de que todo plan de formación de profesores adopta una postura de acción reflexiva respecto a las formas institucionales y al contexto político y económico en el que se desarrolla la sociedad.

En este sentido, los programas de formación y su desarrollo se fundamentan en un modelo pedagógico que refleja su afiliación a éste, de manera implícita y explícita, a través de las prácticas formativas.

Los modelos pedagógicos, según la tendencia en la que se inscriban, introducen a los docentes en su profesión por las siguientes vías: primera, ingresar en la lógica del orden social actual en la que ciertas competencias son demandadas, segunda, comprender el desarrollo infantil y, tercera, promover situaciones en las que los maestros se ocupen de su realidad educativa críticamente con el fin de mejorarla.

Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas. De esta manera, a partir de un modelo pedagógico, pueden estudiarse varias dimensiones de la formación de los profesores, por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, la relación de conocimiento entre sujeto-objeto o la relación conocimiento-actitud, por citar algunos.

Al respecto, Freire (1990) dice que todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia. De ello emana la variabilidad y la alternativa que representan de acuerdo con las finalidades educativas.

Por otra parte, Alpízar (2014) expone que los modelos de formación constituyen tradiciones, que son configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones.

Por su parte, Reyes (1990) dice que las perspectivas en la formación de los profesores han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia de los programas formalizados, precisamente por la orientación y finalidades que le otorgan los Estados a la educación nacional. Para unos es asunto de racionalidad técnica, para otros de democracia y condiciones sociales.

Con la finalidad de delimitar los enfoques de formación de profesores de educación básica en el siglo XX y que tienen vigencia en Guatemala, se presenta una tipología de siete modelos que, sin ser absolutos, muestran este panorama y permiten suponer cómo la práctica del formador oscila entre las tendencias modélicas, es decir, el formador desplaza prácticas entre uno y otro modelo, aunque sus justificaciones se anclan en uno de los modelos teóricos.

*a) Modelo de las adquisiciones académicas*

El modelo establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas, entonces el profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para transmitirla. En este sentido, la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento con la finalidad de saber transmitirlos (Fernández, 1990).

La lógica interna es la didáctica racional acompañada de adiestramientos sistemáticos y de controles por etapas. La lógica externa plantea la formación como preparatoria para la actividad profesional. Los contenidos y los objetivos son predeterminados por quien diseña la formación. Un formador de profesores es especialista en una asignatura y asegura los trabajos prácticos de su enseñanza. El aprendizaje se organiza en función de resultados constatables o medibles, cuya obtención define la competencia para enseñar del buen profesor.

*b) Modelo de la eficacia social o técnico*

El modelo sienta sus bases en el estudio científico de la enseñanza, que permita el inventario de rasgos a conseguir en los docentes y que constituyan la base de la elaboración de programas con los contenidos pertinentes que se deben enseñar a los futuros profesores.

El enfoque de la Educación Basada en el Desarrollo de Competencias docentes es una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva el objetivo de la formación del profesor es la enseñanza,

para el logro de la eficacia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico.

El profesor es el ser pensante que adecua la intervención tecnológica a las diferentes situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje exclusivamente. Shon llama a este proceder racionalidad técnica (1987) y Habermas (1981) razón instrumental de la práctica social; el propósito formativo obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos que se predeterminan por los especialistas del diseño curricular. La formación, por lo tanto, es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos.

En este sentido, la práctica educativa como intervención tecnológica, la enseñanza como proceso - producto, el profesor como técnico y la formación por competencias son enfoques incluidos en la concepción epistemológica de la enseñanza como racionalidad de orden técnico.

El currículo para la formación profesional comienza, generalmente, con un cuerpo de ciencia común y básica el cual es acompañado por los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales se ofrecen con los contenidos de las ciencias aplicadas o de forma posterior. La formación se entiende como previa y necesaria para el desempeño profesional.

*c) El modelo naturalista*

El enfoque emana de la concepción naturalista del desarrollo de los niños, cuyos principios son fuente y finalidad de la formación de los profesores, es decir, la comprensión de los principios evolutivos constituye la preparación para la docencia.

Lo representan las escuelas denominadas de la Nueva Pedagogía surgidas a fines del Siglo XIX y a lo largo del Siglo XX, periodo caracterizado por la investigación y producción teórica sobre la infancia desde diferentes disciplinas, como la psicología. Stanley Hall en E.U., Montessori en Italia, Decroly en Bélgica, Piaget, en Suiza.

Los dispositivos o programas de formación de los profesores obedecen al desarrollo de tres áreas: la investigación de la naturaleza del niño, la creación de un ambiente que facilite su desarrollo y la investigación para promover la actitud experimental del profesor en la práctica, (Ruano Carranza, 2000). La formación se centra en conocer al niño y, a partir de ello, crear una pedagogía que responda a las necesidades e intereses de los niños. El orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñársele tanto al alumno como al formante.

*d) El modelo centrado en el proceso*

El fundamento de este modelo es que la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados.

De manera que las normas, las reglas, los rituales, el folclore, el rito a las figuras legendarias, la inducción de reacciones de sumisión o de insurrección, la participación en grupo, forman profundamente más la personalidad profesional que las propias actividades programadas.

Los dispositivos de formación se valoran por la experiencia que proporcionan a los futuros profesores de manera deliberada. En este sentido, concierne al programa de formación y a los formadores que acompañen el proceso de desarrollo personal alimentándolo con las experiencias sociales e intelectuales, vividas individual o colectivamente, dentro del campo profesional o fuera de él.

La formación no obedece a la aplicación técnica o a las adquisiciones científicas, sino a la transferencia del saber hacer adquirido en la experiencia formativa el cual constituye una herramienta para afrontar otra situación en la que se tiene que participar profesionalmente.

El concepto de enseñanza incluye al formante como un individuo particular que procesa sus experiencias. El comportamiento del formador, así como las estrategias y materiales para la enseñanza, no generan directamente el aprendizaje sino la aprehensión que hace el formante de las situaciones vividas. Las experiencias constituyen el método, pero la teoría

apoya la formalización de éstas y permite la apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias. Una de sus fuentes teóricas: el Psicoanálisis.

*e) Modelo crítico*

Este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El modelo orienta a los formantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada, con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida.

El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente.

Para ello, la formación se basa en tres elementos: uno, interiorización del bagaje cultural de orientación política y social; dos, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica; y tres, el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político como intelectual de la educación. Sus exponentes: Gramsci en Italia, 1930, (con la categoría del individuo como intelectual orgánico), Freire en Brasil, (con la propuesta del educador liberador); Apple en E.U. (con la aportación del currículo democrático); McLaren en E.U. (la tesis de escuelas democráticas como reconstruccionistas sociales); H. Giroux en Francia (con la propuesta de los profesores como intelectuales transformativos).

*f) Modelo reconstruccionista social*

Esta perspectiva define la formación del profesorado, en Estados Unidos, como un elemento inherente al papel de la escuela que, unida a otras fuerzas progresistas, en la época de la Gran Depresión económica (1929), pretendían la planificación del desarrollo de la sociedad estadounidense.

Los teóricos atribuían a la educación la función de contribuir en la formación de una sociedad más justa, en la que el bien común preponderase sobre el individual. Por lo tanto, la formación de profesores se finca en la creación de una filosofía social y educativa adecuada. Se busca que los profesores cuenten con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral en torno a ello. Se enmarca en esta corriente a Dewey (con la tesis de la democratización de la sociedad y el aprender haciendo); Kilpatrick (quien propone equipar a los maestros como fuerzas intelectuales y prácticas), y los contemporáneos, McClaren (la formación del profesorado como fuerza democratizadora y antihegemónica), Giroux (los profesores como intelectuales transformativos), Shor (enseñanza basada en el diálogo y alfabetización intercultural).

*g) Modelo situacional*

El modelo postula que quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades.

Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse (Ferry, 1990). El objetivo de la formación es “saber analizar”, entendido como aprendizaje privilegiado que organiza la acción y promueve otros aprendizajes.

Laurence Stenhouse (1987) enfatiza que la formación es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones. Este modelo propone que el análisis permite determinar los aprendizajes a lograr y a decidir qué conviene enseñar o aprender.

Es un proceso al cual se expone el formante al enfrentar la singularidad de las situaciones en las que se ve implicado como educador, de tal manera que los efectos formadores son parciales e inesperados porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad y no de alguna programación preestablecida y controlable. La formación se fundamenta en lo imprevisible y lo no dominable.

#### **4.2.6 Formación docente y cambio social**

La formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo.

La necesidad de nuevos enfoques en la formación docente que les brinde prioridad, al considerarlos sujetos activos del aprendizaje, de su propio desarrollo personal y permanente, a la vez que agentes educativos orientadores y guías de sus estudiantes, puede ser asumida desde la perspectiva de Vygotsky, esto implica acercarse a una nueva concepción de la formación docente y algunos componentes que la suponen.

Desde el análisis realizado, el autor de la presente tesis considera la importancia que tiene asumir la formación docente permanente como un proceso, en el cual se reconoce el papel activo del docente desde sus potencialidades como sujeto de aprendizaje con carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de la cual es portador.

En este proceso el sujeto en su interrelación con los otros, intercambia saberes, experiencias y vivencias afectivas, aprende y reconstruye desde la unidad cognitiva afectiva, en función de la significatividad o sentido que adquiere la educación como desarrolladora de sí y el contexto social.

Esto exige una reconstrucción del concepto de formación docente, que incorpora los componentes enunciados con visión integradora, que los autores definen como:

Un proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y autotransformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo cognición - afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura, la comunicación e interacción social son mediadores esenciales; se organiza desde la intencionalidad e interdisciplinariedad en función del cambio

y la transformación de la sociedad. El docente es concebido como aprendiz. (Aguedad, de la Rubia, & González, 2013, pág. 45)

El análisis de los referentes generales lleva a cambiar la mirada sobre el docente y su preparación permanente para desempeñar un rol en el cual confluyen diversos factores macro, meso y micro sociales, con los que adquiere una responsabilidad personal con su propio desarrollo, con los que educa y forma, desde y con la sociedad.

#### **4.2.7 Componentes de la formación docente**

Al abordar la formación docente, se han enunciado algunos elementos esenciales que implican el concepto planteado por los autores, que se realiza sobre la base del análisis del contexto, algunos aportes científicos coincidentes en que la formación docente requiere cambios conceptuales que logren ejecutarse y demostrarse en la práctica, desde lo personal y social desarrollador.

La definición conceptual lleva a reflexionar sobre los componentes y contenidos de la formación docente permanente que tienen por finalidad el aprendizaje significativo y desarrollador. Los componentes son:

- a) Valoración del docente como sujeto enseñante, aprendiz y en devenir histórico de su desarrollo personal y social.
- b) Se parte de los aprendizajes y experiencias previas de los docentes en formación, tanto desde lo cognitivo como lo afectivo, valorativo y emocional.
- c) El proceso de formación debe permitir la motivación de los instructores en formación en relación con sus compañeros, el contenido, el entorno y su cultura.
- d) Acompañamiento del proceso de aprendizaje del instructor en formación que permita trabajar la Zona de Desarrollo Próximo de modo que se potencialice su desarrollo.
- e) Planificación de las tareas y actividades de aprendizaje que generan procesos de autodeterminación, motivación y transformación de realidades.
- f) Sistematización de las experiencias que ocurren dentro y fuera del aula como elementos integradores del proceso de formación, fruto de procesos de investigación de la práctica, tanto en su rol de aprendiz como de enseñante.

- g) Contenidos significativos y dinámicos como proyectos de búsqueda, hermenéutica y sistematicidad desde una visión interdisciplinaria de la pedagogía, donde se articula teoría y práctica y se entrecruzan saberes multidimensionales.
- h) Aprendizaje para toda la vida que requiere de procesos de investigación, innovación y creatividad para dar respuesta a la historia y al desarrollo del ser humano en realidades concretas.

Se trata de componentes que son flexibles y que requieren permanente búsqueda del perfil del docente que cumple un rol fundamental en los procesos de transformación de la realidad y por lo tanto es cultural, dinámico, flexible, integrador e histórico.

#### **4.2.8 Contenidos en la formación docente**

La concepción del docente como persona elocuente que transmite saberes se va cuestionando para dar paso a una demanda social que requiere sea dinamizador de procesos de construcción y reconstrucción de la cultura y la sociedad; donde los conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos y artísticos se van interiorizando en las culturas para convertirse en saberes que se implementan en espacio-temporalidades concretas. (Loya, 2010)

En esta línea de pensamiento, el contenido de la formación docente en términos generales debe abarcar el proceso en su integralidad y multilateralidad. Estos son:

- a) Un diagnóstico de las posibilidades reales y potenciales de los docentes como seres humano en un contexto histórico-cultural que abarca los saberes y dominios pedagógicos.
- b) Se planifican y organizan los recursos pedagógicos necesarios y las condiciones para su aprendizaje desde las potencialidades que se expresan en los resultados de estos diagnósticos, donde el sujeto tiene un papel consciente y activo de su autoconocimiento.
- c) Las didácticas generales para su aplicación en las áreas particulares del saber de los docentes implicados y su adecuación interdisciplinar, en función de los cambios del desarrollo científico tecnológico y del contexto social.
- d) La labor educativa e investigativa del docente, los recursos teóricos- metodológicos para formar, educar en y para la transformación personal y social.

- e) Asumir el aula como laboratorio natural para la educación y el desarrollo.
- f) Los mediadores del proceso educativo, entre ellos la comunicación dialógica, la cultura y las vivencias que generadores de significatividad y sentido personal y social, con carácter desarrollador.
- g) La articulación entre los saberes.
- h) Las vivencias afectivas que en el proceso educativo se expresan, mediados por la comunicación e interacción, son fuentes donde está presente la unidad cognitivo-afectivo.

En resumen, el contenido de formación docente debe ser personal-social, pedagógico-didáctico, investigativo-metodológico, cultural- histórico y comunicativo-interactivo, desde los diagnósticos progresivos del aprendizaje donde se expresa la unidad cognitiva afectiva de los implicados en lo significativo y desarrollador durante el proceso de formación docente.

#### **4.2.9 Antecedentes de la formación docente en Guatemala**

La formación de maestros en la educación pública se inicia a finales del siglo XIX, y se diversifica en la segunda mitad del siglo XX con la creación de escuelas normales para maestros rurales, parvularios, educación física, musical, etc. En este período del siglo XX se inicia también en las universidades la formación de profesores de enseñanza media con alguna especialidad (matemáticas, física, biología, letras, etc.).

#### **4.2.10 Marco legal de la formación docente**

El marco legal vigente ofrece pocos elementos explícitos referidos a la formación inicial de docentes. Existen los acuerdos ministeriales que aprueban los planes de estudio para las diversas carreras de magisterio.

La Constitución Política, en su artículo 78, estipula la obligación del Estado de promover la superación económica, social y cultural del magisterio. La Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo 12/91) hace referencia a la obligación de los docentes de participar en actividades de actualización y capacitación pedagógica.

También establece la responsabilidad del Ministerio de Educación en la ejecución de políticas de investigación pedagógica, de desarrollo curricular y de capacitación de su personal, en coordinación con el Consejo Nacional de Educación y de conformidad con el reglamento posterior, que para la ley vigente aún no se ha emitido.

El reglamento de la ley anterior sigue vigente, y establece que "la educación media comprende dos ciclos: de Cultura General, de tres grados, y los estudios diversificados, de duración variable. El Ciclo diversificado comprende la formación de bachilleres, maestros..."

### **4.3 Carrera de Profesorado en Pedagogía y Ciencias de la Educación**

La carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación en la Extensión Universitaria de Malacatán consta de dos grandes niveles: Técnico y Licenciatura. El nivel técnico corresponde al Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación, en seguimiento del nivel técnico se define la Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

La carrera inicia con el Profesorado con una duración de 4 años, tres de estudios generales y un año de práctica profesional supervisada. Los primeros seis ciclos de la carrera contienen cuatro grandes ejes de formación: 1. Filosófica, 2. Social, 3. Pedagógico-didáctica y 4. Organización escolar.

La carrera se orienta hacia la formación de formadores, especialistas en el área de pedagogía y didáctica, áreas fundamentales para la formación de Maestros de Educación Primaria; sin embargo, los cambios realizados en dicha carrera que modifican el currículo del magisterio y lo elevan a nivel universitario, deja al margen el perfil de egreso del PEM en Pedagogía y Ciencias de la Educación. El Bachillerato en Educación es el único espacio laboral donde se pueden ubicar los egresados del profesorado, la falta de especialización en áreas tan importantes como matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, etc. limitan el mercado laboral en el nivel medio, que por nuevas disposiciones legales debe contar con profesores especializados.

Por otro lado, la Licenciatura está estructurada por 3 ciclos que se completan en 3 semestres. Los ejes de formación que le dan fundamento desde la visión de la administración educativa: 1. Planeamiento de la educación, 2. Administración y Supervisión, 3. Legislación y 4. Investigación educativa.

Los ejes anteriores perfilan a profesionales especializados en la dirección, planeación, gerencia y administración de la educación desde una concepción técnica. Las áreas de formación son de carácter general, lo que impide una integración especializada de los ejes antes descritos.

En base a la descripción anterior se concluye en la necesidad de hacer un estudio que permita la readecuación curricular de la carrera con el propósito de ampliar el perfil de egreso y hacerlo más pertinente con las demandas del mercado laboral. Dicho cambio debe planificarse desde un estudio integral de oferta-demanda, contenido social, pedagógico, ideológico y una nueva concepción de educación que integre los nuevos enfoques de la ciencia compleja, de la neurociencia, etc.

#### **4.3.1 Historia de la carrera de profesorado**

El Profesorado especializado en la pedagogía se ocupa de formar individuos capacitados para educar. A través de herramientas metodológicas que le permitan realizar técnicas investigativas y analíticas que estudien el desempeño de sus alumnos. Sus conocimientos conceden a la humanidad procesos evolutivos. En la Universidad de San Carlos de Guatemala, está conformada por cursos semestrales que se ocupan de capacitar a los estudiantes de su institución. Se forman como personas capaces de evaluar, analizar y describir conocimientos que fomenten el desarrollo social.

En el caso de la Extensión Universitaria de Malacatán, la carrera se implementó en el año 2008 para atender las necesidades académicas de los egresados de los institutos normales, la matrícula de inscripción ha variado a lo largo de los años, en la siguiente tabla se muestra la relación numérica de los últimos 5 años de funcionamiento.

**Tabla 3** Matrícula de estudiantes inscritos desde el 2015 en la carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación

Año	Matrícula
2015	100
2016	98
2017	108
2018	185
2019	189

**Fuente:** Control Académico, CUSAM

Los estudiantes matriculados en la carrera de Profesorado ejercen docencia en diferentes niveles de sistema educativo, en ese contexto, la carrera inició con el propósito de formar a profesionales con capacidades de incidir en el contexto educativo, mejorando procesos de entrega pedagógica, gestión y administración, así como el componente de investigación. Los inicios de la carrera están marcados por la selección del equipo de profesores, para lo cual se buscaron los perfiles idóneos, que contribuyeran con los objetivos trazados desde un inicio. En este caso se logró reunir a un grupo de profesionales de la pedagogía con una trayectoria importante en el ámbito educativo, con diversas especialidades como: pedagogía, administración, investigación, liderazgo y comunicación.

Los perfiles de los profesionales garantizaron desde un inicio una actualización del curriculum educativo de la carrera, que comenzó con una revisión de los objetivos, contenidos, metodología y bibliografía, tomando en cuenta que el pensum tiene una historia de más de 40 años en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, y que, en su momento se asimiló en la Sección Universitaria de San Marcos. Dicha revisión permitió ubicar nuevos campos temáticos, metodológicos y bibliográficos, especialmente en el enfoque, que desde un criterio pedagógico tenía que basarse en los nuevos aportes de la ciencia cognitiva, en los avances de la neuroeducación y en un enfoque crítico de la sociedad. El sector docente y administrativo coincidió en la necesidad de adoptar los cambios necesarios para formar a los profesionales de la educación, situación que permitió el diseño de guías programáticas de los 15 cursos que conforman el pensum de estudios. Con lo anterior, se logró la construcción de un perfil de egreso idóneo a las

necesidades del sistema educativo nacional, y, más concretamente al municipio de Malacatán, que es un territorio clave en la formación docente, debido a su posición geográfica donde acuden estudiantes provenientes de municipios aledaños.

En la actualidad, se cuenta con 250 estudiantes egresados como Profesores de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación, quienes se desempeñan como docentes y administradores en instituciones públicas y privadas. En los últimos años ha disminuido la matrícula estudiantil, especialmente por las 4 Universidades Privadas que operan en el municipio, y que ofrecen profesorados y licenciaturas en el menor tiempo posible, la supresión de trabajo de tesis, entre otras estrategias mercadológicas, que no siempre se basan en la calidad y ética profesional.

#### **4.3.2 Área laboral de los egresados**

En todos los contextos en donde existan personas en formación, en actividades lúdicas, de desarrollo y culturales, un profesional de la pedagogía está capacitado para trabajar. Puede realizar tareas no sólo en los ambientes más tradicionales de la educación, sino que puede desempeñar diferentes actividades como:

- Coordinar y dirigir equipos, programas y servicios educativos.
- Diseñar, desarrollar y evaluar planes de formación.
- Impartir cursos y acciones formativas.
- Orientar y asesorar a personas o grupos.
- Diseñar y producir materiales y recursos educativos.
- Dinamizar grupos y comunidades.
- Realizar estudios e investigaciones.

#### **4.3.3 Ámbitos de acción de los egresados**

##### ***Educativo***

Docentes en el nivel medio, impartiendo el curso de pedagogía y además de las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y

culturas determinadas. Ellas estudian, describen, analizan, explican, comprenden y comparan los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos. La educación es un fenómeno complejo que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida social en la cual intervienen diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas.

Son aquellas ciencias que contribuyen en teoría y práctica a la evolución educativa desde su propósito de aprendizajes instituidas a través de la incorporación de diversas disciplinas.

Los diversos aspectos de la educación en las culturas son estudiados por las ciencias de la educación para comprender y explicar los procesos educativos.

Algunas de las más significativas son: Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Antropología de la Educación, Historia de la Educación, Psicología de la Educación, Pedagogía Didáctica, Filosofía de la educación, Educación Comparada y Política de la Educación.

### ***Social***

Técnico educativo de centros, asociaciones, entidades o fundaciones socioeducativas y culturales; gestor de proyectos e iniciativas de ocio o de desarrollo humano sostenible y como mediador socioeducativo y cultural. También puede trabajar en el área de educación, de servicios sociales, personales, culturales.

### ***Empresarial***

Gestor, técnico y formador en los departamentos de recursos humanos y gestión del conocimiento.

#### **4.3.4 Currículo de la carrera de Profesorado**

El Profesorado está dirigido a formar a los/as estudiantes en un conjunto de herramientas, marcos conceptuales y metodológicos que posibiliten una docencia de calidad. Intervención transformadora en diversas dimensiones de los procesos educativos.

El plan de estudios posee material no solamente con relación a las “ciencias de la educación”, sino también a cuestiones pedagógicas con objetivo de que los/as estudiantes puedan ocupar un lugar importante en la actividad que se desempeñen, ya sea en las escuelas o en otras instituciones educativas. Asimismo, comprende diferentes instancias de formación. Por un lado, la práctica profesional supervisada constituye espacios transversales que se proponen aproximar a los/as estudiantes a la construcción de prácticas propias del campo de la docencia. Se trata de instancias en las que los/as estudiantes podrán participar de diversos ámbitos del desempeño profesional de este campo, desplegando intervenciones informadas teórica y metodológicamente en las asignaturas que acompañan a estos espacios. Así, estos Proyectos de Práctica Profesional se articulan horizontalmente con cursos semestrales del campo de la pedagogía, que se proponen como aproximaciones conceptuales, tematizaciones y problematizaciones pedagógicas de las prácticas desarrolladas en estos espacios.

#### 4.3.5 Pensum de estudios

Código	Primer ciclo	Pre requisitos
103	Introducción a la economía	
138	Filosofía I	
229	Ciencia y metodología	
259	Lengua y literatura	
335	Biología general	
336	Universidad y realidad nacional	

Código	Segundo ciclo	Pre requisitos
112	Sociología I	
165	Filosofía II	138
170	Pedagogía general I	
239	Matemática	
261	Biología humana	335
337	Técnicas de investigación documental	229

Código	Tercer ciclo	Pre requisitos
136	Psicología I	261
145	Sociología II	112
174	Pedagogía general II	170
240	Estadística	239
262	Corrientes filosóficas en educación	165
338	Didáctica general I	170

Código	Cuarto ciclo	Pre requisitos
173	Psicología II	136
176	Teoría de la Educación Media	174
241	Comunicación social	259-136
263	Teorías y sistemas pedagógicos	174-262
329	Historia económico social de Guatemala	103-145
339	Didáctica general II	338

Código	Quinto ciclo	Pre requisitos
178	Teorías y sistemas pedagógicos en Guatemala	263-329
180	Organización escolar I	174
264	Psicología del adolescente	173-176
265	Evaluación educativa	339
268	Taller didáctico I	339
340	Educación y cambio social	145-174

Código	Sexto ciclo	Pre requisitos
185		180
189		264
269		268
341		176-240-337
342		176-180-265

Código	Séptimo ciclo	Pre requisitos
343	Práctica profesional supervisada	Curriculum cerrado

#### OTROS SEMESTRES

Código	Sexto ciclo	Pre requisitos
243	Taller de deporte	
244	Taller de arte	
245	Taller de comunicación	

#### 4.3.6 Objetivos

##### Generales

- a) Orientar la formación profesional de los problemas de la región y en general a nivel nacional.
- b) Operacionalizar la formación profesional de la carrera de Licenciatura PEM en Pedagogía en el contexto del departamento de San Marcos.
- c) Establecer los componentes teóricos y metodológicos que son básicos en la formación profesional de la carrera de Licenciatura PEM en Pedagogía.

##### Específicos

- a) Aspecto Académico: Formar un profesional de acuerdo con el perfil requerido para el ejercicio docente.
- b) Aspecto de Investigación: Impulsar el desarrollo científico, técnico y humanístico de la región a través de la formación de futuros profesionales en la especialización de Pedagogía.
- c) Aspecto de Extensión y Servicio: Coadyuvar a la formación, ejecución, administración y gestión de una educación con desarrollo integral con el fin de mejorar el bienestar de la población de la región del departamento de San Marcos.

- d) Generar en conjunto con las comunidades, servicios que apoyen el bienestar social y educativo de la región.

#### **4.3.7 Conocimientos**

- a) Desarrollará una sólida formación humanista, científica y técnica que le permita el análisis, la crítica, la comprensión y la construcción de saberes pedagógicos.
- b) Poseerá una visión pedagógica sustentada en el conocimiento del ámbito educativo nacional e internacional.
- c) Conocerá diversas problemáticas educativas en sus dimensiones histórica, social, económica, política y cultural.

#### **4.3.8 Habilidades**

- a) Expresará adecuadamente sus ideas tanto de forma verbal como por escrito.
- b) Realizará procesos de planeación, administración y evaluación de planes, programas y proyectos educativos innovadores.
- c) Colaborará en equipos multidisciplinarios orientados al estudio e intervención en problemas sociales con respeto a la pluralidad.
- d) Planteará y analizará críticamente los problemas educativos.
- e) Propondrá alternativas de atención, viables, pertinentes y consistentes, a problemas educativos.
- f) Tomará decisiones pertinentes, desde una perspectiva pedagógica, en diversos ámbitos de la educación.

#### **4.3.9 Actitudes**

- a) Mostrará una actitud crítica y autocrítica, participativa, abierta, franca y respetuosa para el intercambio de opiniones.
- b) Promoverá valores humanísticos inherentes a proyectos educativos.
- c) Asumirá de forma ética y responsable el compromiso de transformación de la realidad educativa.
- d) Valorará el trabajo multiprofesional en el ámbito educativo.

#### **4.3.10 Perfil de egreso**

- a) Relacionar el contenido de su especialidad con las circunstancias que rodean al estudiante del Nivel Medio del sistema educativo del sector público y privado.
- b) Aplicar la teoría psicopedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- c) Aplicar la teoría de la gestión administrativa que responda a las necesidades de los problemas de la educación nacional.

## 5 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 5.1 Resultados de las entrevistas estructuradas

*ÍTEM 1.* Respecto a las materias que imparte, ¿considera que conoce los fundamentos epistemológicos de la misma y los contenidos conceptuales? Podría decirnos si usa en clase los resultados de investigaciones recientes sobre la materia y si se forma en ella de forma permanente. Pónganos ejemplos de ello.

En este ítem, las respuestas se resumen en: “No se conocen los fundamentos epistémicos de los cursos que se enseñan. Los docentes dominan los contenidos conceptuales. Las clases se desarrollan en base a libros de texto que contienen investigaciones científicas. La mayoría de los docentes desarrolla procesos de autoformación en los cursos que imparten, algunos han iniciado cursos de especialización”

El conocimiento de los fundamentos epistemológicos y conceptuales de las áreas de aprendizaje en el nivel medio tienen relación con la especialización docente. La Extensión Universitaria de Malacatán no ofrece a los estudiantes la especialización en ningún área del CNB de nivel medio. De esa cuenta, se asume un bajo dominio epistémico y conceptual en matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, etc.

Las investigaciones más avanzadas en las áreas se encuentran alojadas en revistas indexadas, ninguno de los entrevistados refirió tal situación. Lo anterior refleja el enfoque tradicional de la enseñanza basado en la transmisión de conocimiento y no, de forma ideal, en la búsqueda inquieta e interesada de los estudiantes.

En el componente de formación y actualización docente, el nivel medio no recibe la importancia necesaria para fortalecer las capacidades pedagógicas, los programas que implementa el Ministerio de Educación se centran en el nivel primario. La autoformación se interpreta como el esfuerzo individual de los docentes a través del estudio, la investigación y sistematización de experiencias.

*ÍTEM 2.* En el caso del currículum establecido, ¿podría decirnos si lo domina y en qué aspectos se hace evidente en el diseño de sus propias programaciones?

Las respuestas obtenidas giraron en torno de diversas respuestas: “No se domina el CNB por completo, debido a los cambios frecuentes que se han realizado. Por otro lado, muchos docentes no tuvieron acceso al documento en forma física. A nivel medio únicamente se entregaron CNB a los Institutos Nacionales de Educación Básica, no así a Institutos por Cooperativa, Telesecundaria y Centros Educativos Privados. La incorporación del CNB a la programación de los cursos se implementa, aunque no se comprende en la práctica la metodología de las competencias”.

El dominio del Curriculum Nacional Base en nivel medio se manifiesta en la práctica docente. Se orienta hacia el desarrollo de las competencias educativas. Persigue la aplicación de una metodología activa. En ese sentido, las clases se convierten en el florecimiento de la creatividad, innovación, pensamiento crítico, reflexivo y transformador.

Más allá de la responsabilidad del Ministerio de Educación de asegurar la entrega de CNB en la totalidad de establecimientos educativos, muchos docentes no buscaron otro medio de acceso. Egresados que laboran en colegios privados manifestaron abiertamente el uso de textos ajenos al CNB.

La transición del CNB a una programación de curso se evidencia en los planes de unidad, los bloques se encuentran estructurados en competencias, indicadores, contenidos y metodología. Aunque, en la práctica las clases transitan entre el dictado y la clase magistral.

Los docentes utilizan el CNB para diseñar los cursos que imparten. Además, es el discurso pedagógico de moda. La teoría pedagógica establece el documento marco (CNB) como referencia básica para la estructuración de los cursos que se dictan en los diferentes niveles del sistema. La programación más concreta se reflejará en la docencia, que debe aprovechar los centros de interés de los estudiantes, construir aprendizajes significativos y potenciar la capacidad de resolver problemas en el contexto inmediato.

*ÍTEM 3.* A la hora de poner en práctica las estrategias de programación, ¿podría decirnos cómo las planifica en su programación anual, en las unidades didácticas?

Todos los entrevistados que conformaron la muestra del estudio respondieron afirmativamente, es decir, sí ponen en práctica las estrategias de programación en la escala anual y bimensual.

En la programación anual implementan metodologías activas como el método basado en problemas, método basado en proyectos y centros de interés. Las estrategias se enfocan en la aplicación de los contenidos en situaciones reales, siempre que el curso lo permita. Las áreas de conocimiento práctico como las ciencias naturales y la tecnología, productividad y desarrollo.

Las estrategias de programación a escala bimensual reflejan el trabajo por unidades didácticas. Los establecimientos educativos desarrollan cuatro unidades a lo largo del ciclo lectivo, cada bloque tiene una temporalidad de dos meses. En este ámbito describen estrategias de teórico-prácticas. La lectura de textos, la investigación a través del internet, y la producción de textos son algunas de las estrategias mencionadas por los entrevistados.

Lo planteado por los entrevistados permite identificar un manejo adecuado de las estrategias de programación, especialmente por el enfoque didáctico. Los métodos descritos son un indicador muy interesante sobre la visión de la enseñanza. De alguna manera, se evidencia un manejo discursivo de la metodología activa y participativa, situación deseable también en la práctica pedagógica.

La relación entre programación anual y unidad didáctica está basada en el proceso de concreción curricular planteado en el CNB, el cual establece un marco general y otro específico de la enseñanza. El primero se concreta en la programación anual, el segundo a la unidad didáctica. De cualquier forma, la conexión CNB-Programación anual-Programación por unidad, es una relación dialéctica del conocimiento, el cual debe articularse en los aprendizajes logrados por los estudiantes.

*ÍTEM 4.* En la gestión de los elementos curriculares, ¿Qué aspectos destacaría a la hora de programar los diferentes elementos: objetivos, contenidos, metodología y actividades y evaluación?

Las respuestas referidas en este ítem se sintetizan en: “contenidos y metodología”. Sobre el aspecto de contenidos refieren la importancia de dominarlos para poder guiar adecuadamente la clase. La inclinación por el aspecto de contenidos es una evidencia de la pedagogía tradicional centrada en la transmisión de estos.

El aspecto de metodologías indica el valor que los docentes le asignan a las técnicas, procedimientos y estrategias utilizadas en la interacción con los estudiantes.

Las concepciones pedagógicas influyen en la práctica educativa de los docentes. El estudio de la concepción pedagógica de los maestros permite mirar el proceso de formación desde una perspectiva que recoge la experiencia del sujeto y abre la posibilidad de analizar los ámbitos del sistema educativo que se relacionan con la formación desde una visión integral, descubriendo sus contradicciones y sus límites.

La concepción pedagógica que cada maestro construye se expresa en su práctica educativa, a la que ellos dan el nombre de “forma de trabajo” y, aunque no se limita exclusivamente al aula, sí encuentra en ella su manifestación más clara. El nombre “forma de trabajo” es ilustrativo de una concepción pedagógica basada en las “formas”, en los “cómo”. No obstante, esa forma de trabajo es sumamente compleja y en ella se expresa la actitud con la que cada maestro asume su función.

La formación de los maestros no puede concebirse como un asunto que empieza y termina en la Universidad. Lejos de ello, la formación de un maestro es un proceso en el que cada uno se va encontrando a sí mismo como tal y va construyendo una concepción de lo que para él o ella significa ser maestro. Así, la formación de maestros se consideró como el proceso mediante el cual llegan a construir su “concepción pedagógica”.

*ÍTEM 5.* Nos interesaría saber cómo definiría su actitud personal ante la atención a la diversidad y qué técnicas de intervención utiliza ante ella.

A través de las respuestas emitidas por los entrevistados se evidencia conocimiento de lo que significa atención a la diversidad. Se pueden mencionar opiniones como: “acostumbro a usar el principio de la empatía, auto reflexión, trato igualitario, respetando las diferencias individuales, estableciendo diálogo, evito descalificar, propiciando actividades de aprendizajes con enfoque a la diversidad cultural”.

La realidad de cada aula es diferente, aunque pueden existir similitudes entre unos y otros, no existen unas reglas generales aplicables a todos los entornos educativos. La dinámica que se crea dentro del aula es el resultado de la interacción entre las características de cada uno de los alumnos y alumnas, y las propias características del docente. La diversidad de sus comportamientos y experiencias está determinada por los factores socioculturales del contexto en el que viven y una serie de factores psicológicos de cada individuo.

Las aulas son microsistemas formados de varios individuos que interactúan constantemente. Si uno cambia la actitud, la cambian todos. Así es, si uno cambia la actitud, cambia el grupo en general, porque la dinámica grupal ya no es la misma. El concepto de atención a la diversidad es muy amplio y aborda las actividades del sistema educativo entero, el funcionamiento de las escuelas, hasta las intervenciones más concretas de los docentes en sus aulas. Por tanto, hay que reconocer que atender a las necesidades de cada individuo, a la vez que enseñar al grupo, es una tarea bastante difícil y laboriosa. Para poder responder a las necesidades individuales del alumnado, es necesario tener en cuenta sus capacidades de aprendizaje, situación social, diferencias culturales y lingüísticas, igual que la salud física y mental.

Es muy común caer en la trampa de centrar los esfuerzos y la atención hacia los alumnos y alumnas cuyas necesidades son muy visibles o sus demandas están dirigidas directamente a la atención del docente, y pueden pasar desapercibidos los alumnos y alumnas más tímidos, introvertidos o más conformistas.

*ÍTEM 6.* En lo referente a la acción tutorial, ¿nos podría decir cómo la planifica y cómo la lleva a cabo?

Los entrevistados en su mayoría respondieron que la acción tutorial para los estudiantes se practica, aunque no se planifica como corresponde. Las tutorías que se realizan, por lo regular, buscan nivelar a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Las mismas, se ejercen en los periodos de clase, debido a la falta de contratación para individualizar la enseñanza.

Ningún entrevistado demostró dominio en la labor docente de planificar y desarrollar acciones de tutoría a estudiantes. Según los entrevistados, no es una experiencia pedagógica que haya tenido en su formación docente. Del Valle (2009) considera que la acción tutorial forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje. Todos los profesores somos tutores, pues a todos nos corresponde tutelar el proceso de aprendizaje de cada alumno en nuestras áreas.

Aunque la orientación y la tutoría de los alumnos sea una tarea compartida por el profesorado, la figura del profesor tutor sigue siendo necesaria en la coordinación del equipo de profesores del grupo, en el contacto con las familias, y en el desarrollo de algunas funciones específicas. Valverde (2017) define la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características y necesidades personales.

La tutoría es un recurso educativo al servicio del aprendizaje y por ello debe contribuir a que el alumno/a aprenda más y mejor en el conjunto de las áreas del currículo. La orientación y la tutoría de los alumnos son tarea de todo el profesorado. Abarcan tanto las actuaciones que, con carácter más específico, desarrolla el profesor tutor con su grupo o en la comunicación con las familias y el resto del profesorado como aquellas otras que cada profesor dentro de su área lleva a cabo para orientar, tutelar y apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

*ÍTEM 7.* Si tuviera que definir sus estrategias instructivas, ¿cómo cree que realiza la aplicación didáctica, es decir, la relación de los nuevos contenidos de los antiguos, centrarse en conseguir los objetivos de la unidad didáctica...?

En su mayoría los entrevistados hablaron del aprendizaje significativo como la principal estrategia metodológica para relacionar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos. Más que objetivos de aprendizaje, se mencionaron las competencias orientadas a desarrollar capacidades inmediatas para resolver problemas de la vida cotidiana.

Aldana (2008) afirma que podemos aprender de muchas maneras, pero la forma que engloba de una manera más completa la dimensión emocional, motivacional y cognitiva se llama aprendizaje significativo.

Cuando se da este tipo de aprendizaje, la manera de asociar habilidades y conocimientos previos y para que pueda integrarse en ellos nueva información está tallada por la fuente motivacional y el significado que se le atribuye a lo que se aprende. Esto es importante, teniendo en cuenta que la clave que marca la diferencia entre las formas de aprendizaje está en el proceso de construcción del conocimiento.

Díaz, citando a Vygotsky (2012) establece que el aprendizaje significativo supone un proceso en el que la persona recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente. Así, este aprendizaje se da cuando el nuevo contenido se relaciona con nuestras experiencias vividas y otros conocimientos adquiridos con el tiempo teniendo la motivación y las creencias personales sobre lo que es importante aprender un papel muy relevante. Esto conlleva dotar al nuevo conocimiento de un sentido único para cada persona, ya que cada uno tenemos nuestra historia vital.

Con lo anterior, se puede inferir la influencia de esta metodología en los egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación, quienes la aplican desde su concepción pedagógica.

*ÍTEM 8.* Y en lo referente a la interacción con los alumnos ¿cómo cree que se podría definir su intervención y, llegado el caso, su papel de dinamizador de los aprendizajes?

En este ítem, las respuestas se resumen en: “facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, mediador en la gestión del conocimiento, orientador, planificador de aprendizajes y de evaluaciones”. Las respuestas se corresponden con el nuevo enfoque didáctico sobre lo que debe ser el rol del docente en el marco de la Escuela Activa.

Se exige que el profesor sea educador, transmisor de conocimiento, orientador del proceso, facilitador de recursos y estrategias y mediador en el aprendizaje. El profesor ha de estar formado, ha de tener actitud, voluntad, iniciativa, liderazgo e ilusión de continuar aprendiendo. Se le exige más esfuerzo y más dedicación y estar formado pedagógica y tecnológicamente.

En contra de lo que algunas personas piensan, el papel del profesor no pierde importancia, sino que se amplía y se hace imprescindible como guía en el proyecto personalizado del alumno.

Nuestras escuelas e institutos ya desde hace muchos años no pueden ser tradicionales y, en cambio, muchos maestros siguen acomodados en posturas y conceptos que ya no son actuales, en parte porque no se les ha ayudado a adaptarse a la realidad.

Sin embargo, y a pesar de la opinión obtenida en este ítem, existe incongruencia entre la teoría y la práctica de muchos docentes. La mediación pedagógica es entendida muchas veces como como un conjunto de técnicas de grupo, de dinámicas de grupo, como un facilismo o una especie de libertinaje, un dejar hacer, donde se aprende sin que nadie enseñe nada a nadie, manejando, además, criterios de autocracia y permitiendo poca independencia a los estudiantes.

*ÍTEM 9.* A la hora de gestionar el aula ¿planifica el clima de aula que desea conseguir y el perfil relacional que pretende transmitir a su alumnado, incluyendo en ello, el tratamiento de los conflictos en el aula?

Sobre este ítem, los informantes entregaron una variedad de respuestas. La mayoría no tiene claridad en el significado de “gestionar el aula”, tampoco del concepto “clima del aula”. La resolución de conflictos es la categoría que más abordaron los entrevistados, señalando que en el ciclo básico los adolescentes afrontan muchos problemas. De esa cuenta, se trasladan muchos conflictos al aula, que tienen que ser abordados por los docentes. Los más comunes giran en torno al acoso escolar, la violencia y el maltrato entre estudiantes. La planificación sobre tratamiento de conflictos se manifiesta en las comisiones de disciplina y valores en los establecimientos educativos. Las medidas buscan la prevención de los conflictos a nivel general, a través de la práctica de valores. Las normas de convivencia dentro de los salones de clase, los contratos de buena conducta, entre otras acciones, constituyen la forma de intervenir en dicho tema.

Torres (2001) define el clima del aula como promotor del sentido de pertenencia y el logro de los estudiantes. El sentido de pertenencia se ha definido como un sentimiento de identificación de un individuo con un grupo o con un lugar determinado a partir del cual, emergen lazos afectivos que generan en la persona actitudes positivas y de compromiso hacia el grupo y el lugar. Se perfila como una variable susceptible a las características del ambiente, por ello, numerosas investigaciones se han realizado con el propósito de caracterizar aquel que favorezca su construcción y que posibilite comportamientos y actitudes positivas hacia el aprendizaje, hacia el grupo y hacia la institución educativa.

Por todo esto, generar un clima positivo en el aula ha de constituirse en una meta educativa muy preciada. Sobre este tema, González (2010) señala que los centros educativos han de preocuparse por la generación de un buen clima en el aula, a fin de facilitar y promover el compromiso de los estudiantes con su formación y una actividad social y académica enriquecedora.

*ÍTEM 10.* Para ir terminando, nos gustaría conocer las competencias colaborativas que posee y que cómo las aplica. Dado esto, ¿podría decirnos cómo definiría su relación con el centro educativo y con las familias?

En este ítem, las respuestas se resumen en: “una relación de compromiso, una búsqueda por mejorar los aprendizajes de los estudiantes, orientadores de los padres de familia en el aprendizaje de los jóvenes, protagonistas del cambio social”. Las respuestas se corresponden con una fuerte conciencia social para su comunidad. El conocimiento del contexto, su intervención y consecuente transformación. Algunos entrevistados indicaban el alto índice de migración de muchos jóvenes al concluir el ciclo básico, el compromiso de los docentes consiste en desarrollar un sentido de identidad y emprendimiento, para evitar la migración ilegal hacia Estados Unidos.

El rol del docente y su relación con los alumnos/as es uno de los aspectos más importantes en cualquier intercambio de conocimiento. De la misma forma, los entornos de aprendizaje colaborativo y cooperativo han sido una buena tabla de experimentación, cuestionamiento e investigación para transgredir una visión tradicionalista.

Uno de los retos por tanto es romper la asimetría que existe entre profesores/as y alumnos/as. Para Castillo (2006) en el aprendizaje colaborativo el conocimiento es construido, descubierto y transformado por todos/as los participantes. El esfuerzo del trabajo colaborativo pretende proporcionar herramientas y desarrollar las competencias, habilidades y la creatividad dentro de un contexto de trabajo donde la enseñanza es asumida como una continua investigación y reconfiguración de procesos, métodos y habilidades.

En este contexto el profesor debe desempeñar en la medida de lo posible un rol menos directivo y unidireccional no solo en su transmisión del conocimiento, sino también en la gestión del grupo

## 5.2 Resultados del cuestionario

### 5.2.1 Competencias curriculares

**Tabla 4** Conocimiento de la materia

Dominio de los contenidos					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Conoce los fundamentos lógicos y epistemológicos de la materia.	20%	20%	50%	10%	0%
• Manifiesta riqueza de contenido en sus comentarios y juicios.	10%	50%	40%	0%	0%
• Usa con seguridad los contenidos conceptuales.	10%	20%	60%	10%	0%
• Expone los contenidos con ejemplos de investigaciones recientes.	5%	5%	20%	10%	60%
• Participa en actividades de formación permanente relacionadas con la materia.	5%	5%	10%	15%	65%
• Posee conocimientos de bibliografía especializada.	10%	20%	45%	10%	15%
Dominio del marco curricular					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Conoce y domina la estructura del currículum establecido.	15%	60%	15%	10%	0%
• Ubica la materia impartida en el conjunto del currículum.	70%	10%	10%	10%	0%
• Establece interrelaciones con contenidos de otras materias del currículum.	5%	5%	20%	60%	10%
• Adapta las propuestas institucionales al contexto de actuación.	60%	15%	10%	10%	5%
• Es capaz de organizar los objetivos y contenidos establecidos en una propuesta específica.	55%	24%	10%	6%	5%
• Consulta y utiliza documentos y propuestas curriculares.	65%	14%	16%	5%	0%

**Tabla 5** Gestión del currículo

Estrategias de programación					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Planifica estrategias específicas para realizar la programación anual.	58%	22%	8%	12	0%
• Planifica estrategias específicas para realizar la programación de unidades didácticas.	60%	20%	10%	10%	0%
• Diseña sistemas y documentos para llevar a cabo el seguimiento de las programaciones.	20%	15%	53%	7%	5%
• Consulta las programaciones elaboradas en el ciclo/departamento.	68%	12%	10%	10%	0%
• Tiene en cuenta los criterios elaborados en el ciclo/departamento en el momento de crear las programaciones.	13%	10%	57%	15%	5%
• Dedicar un tiempo específico a revisar y valorar el desarrollo de las programaciones.	10%	10%	60%	15%	5%
Gestión de elementos curriculares: Objetivos					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Fundamenta las programaciones en los objetivos generales que establece el currículum prescriptivo.	70%	10%	10%	10%	0%
• Especifica con precisión los objetivos generales que conseguir, teniendo en cuenta la realidad del contexto.	44%	26%	15%	10%	5%
• Formula los objetivos considerando las prioridades establecidas en el Plan de Centro.	10%	10%	10%	12%	58%
• Formula los objetivos, a partir de las competencias a desarrollar.	23%	47%	13%	10%	7%
• Analiza y/o revisa el grado de consecución de los objetivos de cada unidad didáctica.	12%	10%	20%	48%	10%

Gestión de elementos curriculares: Contenidos					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Organiza los contenidos de forma lógica y sistemática.	25%	30%	25%	20%	0%
• Comprueba que los contenidos planificados son funcionales y significativos para el alumnado.	5%	15%	58%	22%	0%
• Planifica los contenidos a partir de los objetivos establecidos y las competencias.	55%	20%	15%	10%	0%
• Procura impartir la totalidad de los contenidos establecidos.	20%	60%	10%	10%	0%
• Planifica la recuperación y actualización de los contenidos básicos para la comprensión del nuevo material.	12%	18%	50%	20%	0%
• Planifica los contenidos, teniendo en cuenta el nivel de dificultad que presenta para el alumnado.	20%	14%	46%	20%	0%
Gestión de elementos curriculares: Metodología					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Actualiza periódicamente el sistema metodológico y las técnicas didácticas que utiliza.	10%	13%	47%	25%	5%
• Selecciona métodos y estrategias de enseñanza/aprendizaje en función de los objetivos/competencias propuestos.	20%	38%	22%	15%	5%
• Conoce y aplica los procedimientos didácticos relacionados con la materia que imparte.	12%	8%	16%	64%	0%
• Adapta las estrategias metodológicas al contexto y al grupo de alumnado.	10%	10%	20%	48%	12%
• Conoce y aplica las bases psicopedagógicas que regulan el aprendizaje.	10%	15%	20%	45%	10%

Gestión de elementos curriculares: Actividades de enseñanza aprendizaje					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Selecciona las actividades, teniendo en cuenta los intereses y las características del alumnado.	10%	15%	60%	10%	5%
• Planifica actividades iniciales de motivación del alumnado.	10%	16%	54%	14%	6%
• Diseña pautas específicas para dinamizar las actividades programadas.	15%	35%	24%	16%	10%
• Planifica actividades diferentes, según la competencia a desarrollar.	13%	15%	37%	20%	15%
• Las actividades programadas permiten desarrollar diferentes tipos de contenidos.	5%	5%	25%	60%	5%
• Planifica actividades coherentes con el sistema de evaluación establecido.	22%	10%	38%	20%	10%
Gestión de elementos curriculares: Recursos					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Confecciona y/o adapta materiales específicos para el alumnado.	20%	20%	10%	45%	5%
• Conoce y utiliza adecuadamente los recursos del centro y del entorno.	14%	20%	46%	10%	10%
• Estructura el tiempo de las sesiones de forma adecuada.	20%	45%	20%	10%	5%
• Adapta la organización del tiempo al ritmo de trabajo del alumnado.	12%	10%	10%	60%	8%
• Planifica la distribución del espacio del aula, en función de las actividades programadas.	15%	10%	15%	55%	5%
• Tiene en cuenta aspectos higiénicos: condiciones acústicas, iluminación y climatización del aula.	17%	15%	63%	5%	0%

Gestión de elementos curriculares: Evaluación					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Establece criterios para evaluar los diferentes tipos de competencias.	14%	20%	5%	56%	5%
• Planifica cuidadosamente las tres fases del proceso de evaluación.	20%	5%	15%	60%	0%
• Planifica cuidadosamente el proceso de recuperación del alumnado.	15%	15%	46%	20%	4%
• El alumnado recibe información de qué es lo que se espera de ellos/as.	12%	20%	25%	38%	5%
• Analiza los resultados globales, para guiar el proceso de aprendizaje.	10%	16%	46%	24%	4%
• Utiliza los resultados de la evaluación.	18%	10%	10%	62%	0%

### 5.2.2 Competencias de gestión

**Tabla 6** Atención a la diversidad

Actitud personal					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Se preocupa por transmitir expectativas elevadas sobre el rendimiento del alumnado.	70%	20%	10%	0%	0%
• Ofrece ayuda individual al alumnado, cuando lo necesita.	35%	25%	20%	10%	0%
• Atiende correctamente las sugerencias y peticiones del alumnado.	60%	15%	15%	5%	5%
• Se esfuerza en tratar a todo el alumnado de forma equitativa.	80%	15%	5%	0%	0%
• Se esfuerza por conocer individualmente al alumnado	75%	20%	5%	0%	0%

Técnicas de actuación					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Tiene en cuenta los intereses del alumnado, como soporte de la motivación.	38%	30%	12%	20%	0%
• Es capaz de respetar la heterogeneidad del grupo y, a la vez, de mantener un nivel adecuado de trabajo.	53%	17%	20%	5%	5%
• Realiza adaptaciones del currículum, cuando es necesario.	12%	10%	10%	68%	5%
• Cuenta con estrategias para atender y estimular al alumnado con más capacidades.	25%	15%	10%	5%	45%
• Tiene estrategias para lograr que todos/as alcancen las competencias básicas.	35%	23%	5%	37%	0%
Acción tutorial					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Planifica el proceso de acogida del alumnado.	0%	0%	5%	5%	90%
• Anota, de forma sistemática, las observaciones referidas al alumnado de sus tutorías.	0%	0%	10%	20%	70%
• Mantiene al día la documentación relacionada con aspectos tutoriales.	0%	0%	0%	0%	100%
• Dedicar tiempo a la guía y a la orientación del alumnado.	50%	20%	20%	5%	5%
• Utiliza tutoría para la adquisición de las competencias básicas en el alumnado.	0%	0%	0%	0%	100%

**Tabla 7** Estrategias instructivas

Aplicaciones didácticas					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Relaciona los nuevos contenidos con los conocimientos previos del alumnado.	70%	20%	5%	5%	0%
• Centra al alumnado en los objetivos y competencias de cada unidad.	65%	25%	5%	5%	0%
• Planifica fases instructivas, en función de los contenidos a trabajar.	68%	15%	12%	5%	0%
• Comprueba la comprensión de los objetivos previstos.	30%	40%	15%	10%	5%
• Utiliza estrategias instructivas, al inicio y final de las sesiones.	56%	25%	14%	5%	0%
Interacción con el alumnado					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Introduce una amplia variedad de preguntas al alumnado, para estimular su interés.	15%	40%	25%	15%	5%
• Aprovecha las respuestas del alumnado para matizar y profundizar en los contenidos.	22%	20%	35%	18%	5%
• Responde a las preguntas del alumnado, de forma amplia y directa.	15%	27%	42%	10%	6%
• Establece interacciones entre las distintas respuestas del alumnado.	25%	65%	7%	3%	0%
• Cuenta con un conjunto de estrategias para mantener activo al alumnado.	20%	17%	43%	14%	6%
Perfil dinamizador					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Anima al alumnado a participar en debates y discusiones.	46%	24%	24%	6%	0%
• Anima al alumnado a formular preguntas de forma espontánea.	33%	26%	30%	11%	0%

• Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado.	43%	26%	22%	9%	0%
• Respeta las ideas y opiniones que expresa el alumnado.	90%	8%	2%	0%	0%
• En los debates, deja intervenir a varios/as alumnos/as antes de dar su respuesta.	45%	25%	20%	7%	3%

**Tabla 8** Gestión del clima del aula

Planificación del clima					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Se esfuerza en crear un ambiente profesional, pero relajado, para reforzar el aprendizaje del alumnado.	24%	35%	26%	10%	5%
• Analiza y valora la idiosincrasia del grupo y los factores que condicionan su dinámica.	26%	37%	14%	13%	10%
• Establece normas de convivencia y justifica su necesidad y las consecuencias al incumplirlas.	15%	25%	55%	5%	0%
• Se esfuerza en hacer cumplir las normas con firmeza y equidad.	10%	75%	10%	5%	0%
• Implica al alumnado en los procesos de toma de decisiones.	14%	20%	46%	12%	8%
Perfil relacional					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Mantiene un trato amable y amistoso con el alumnado.	55%	15%	20%	10%	0%
• Se muestra exigente con el alumnado, para responsabilizarlos de su trabajo.	20%	70%	10%	0%	0%
• Es capaz de mostrar empatía y, a la vez, mantener una cierta distancia psicológica con el alumnado.	10%	5%	15%	62%	8%
• Elogia, con frecuencia, los éxitos/aciertos del alumnado.	12%	17%	67%	3%	0%
• Se abstiene de hacer bromas o ironías a costa del alumnado	60%	35%	5%	0%	0%

Tratamiento de conflictos					
Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Distingue fácilmente las situaciones conflictivas en las que es necesario intervenir, de aquéllas que es mejor ignorar.	15%	10%	65%	8%	2%
• Cuenta con técnicas diversas para tratar las conductas disruptivas.	10%	24%	10%	54%	2%
• Si es necesaria la crítica/sanción, la expresa siguiendo un modelo de actuación constructivo y respetuoso con el alumnado.	80%	15%	5%	0%	0%
• Aplica estrategias de solución de problemas a los conflictos que surgen en el grupo.	20%	15%	52%	5%	8%
• Desarrolla con éxito el rol de mediador, cuando la situación lo requiere.	20%	65%	10%	5%	0%

### 5.2.3 Competencias colaborativas

**Tabla 9** Colaboración con el centro educativo

Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Participa en los órganos colegiados de gobierno.	15%	10%	15%	50%	10%
• Conoce y aplica fórmulas de participación y dirección de reuniones docentes.	13%	10%	67%	8%	2%
• Respeta la autoridad de los órganos de gobierno del centro en el cumplimiento de sus funciones.	80%	12%	8%	0%	0%
• Manifiesta sus opiniones, en cualquier situación con libertad y espíritu constructivo.	15%	5%	10%	50%	20%
• Mantiene un trato cordial con los/as compañeros/as del centro.	10%	30%	10%	45%	5%

**Tabla 10** Colaboración con las familias

Ítem	Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
• Atiende a las familias con corrección y respeto.	80%	15%	5%	0%	0%
• Informa y orienta a las familias, acerca del proceso educativo de sus hijos/as.	20%	10%	70%	0%	0%
• Colabora con las familias en la resolución de problemas del alumnado.	65%	25%	10%	0%	0%
• Informa a las familias de las opciones educativas/ laborales del alumnado.	20%	10%	15%	40%	15%

## 6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 6.1 Principales hallazgos del estudio

#### 6.1.1 Competencias curriculares

Dimensión 1. Conocimiento de la materia

**Tabla 11** Dominio de contenidos

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Manifiesta riqueza de contenido en sus comentarios y juicios.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer los fundamentos lógicos y epistémicos en las materias que enseña.</li><li>• Seguridad en los contenidos conceptuales.</li><li>• Enseñanza basada en contenidos de investigaciones recientes.</li><li>• Formación permanente en las materias que enseñan.</li><li>• Contar con bibliografía especializada en las materias que enseña.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 12** Dominio del marco curricular

Fortalezas de los egresados	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento y dominio de la estructura del curriculum.</li><li>• Ubica la materia impartida en el conjunto del curriculum.</li><li>• Adapta las propuestas institucionales al contexto de actualización.</li><li>• Es capaz de organizar los objetivos y contenidos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Establecer interrelaciones con contenidos.</li><li>• Consultar y utilizar documentos y propuestas curriculares.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

## Dimensión 2. Gestión del currículum

**Tabla 13** Estrategias de programación

Fortalezas de los egresados	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Planifica estrategias específicas para realizar la programación anual y de unidades didácticas.</li><li>• Consulta las programaciones elaboradas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diseñar sistemas y documentos para llevar a cabo el seguimiento de las programaciones.</li><li>• Tomar en cuenta los criterios elaborados por el establecimiento educativo en el momento de crear las programaciones.</li><li>• Revisar el desarrollo de las programaciones.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 14** Gestión de elementos curriculares: Objetivos

Fortalezas de los egresados	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fundamentan las programaciones en los objetivos generales que establece el currículum.</li><li>• Contextualiza los contenidos.</li><li>• Formulan los objetivos a partir de las competencias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fundamentar objetivos considerando las prioridades establecidas en el Proyecto Educativo Institucional.</li><li>• Revisar el grado de consecución de los objetivos de cada unidad didáctica.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 15** Gestión de elementos curriculares: Contenidos

Fortalezas de los egresados	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Organiza los contenidos de forma lógica y sistemática.</li><li>• Planificar los contenidos a partir de los objetivos y competencias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprobar que los contenidos planificados sean funcionales.</li><li>• Planificar los contenidos teniendo en cuenta el nivel de dificultad que presenta para el alumnado.</li><li>• Actualizar contenidos.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 16** Gestión de elementos curriculares: Metodología

Fortalezas de los egresados	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Selecciona métodos y estrategias de enseñanza/aprendizaje en función de las competencias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actualizar metodologías y técnicas didácticas.</li><li>• Aplicar procedimientos didácticos relacionados con la materia que imparte.</li><li>• Adaptar la metodología al contexto y al grupo de alumnos.</li><li>• Conocer y aplicar las bases psicopedagógicas que regulan el aprendizaje.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 17** Gestión de elementos curriculares: Actividades de enseñanza aprendizaje

Fortalezas de los egresados	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Diseña pautas específicas para dinamizar las actividades programadas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Seleccionar las actividades, teniendo en cuenta las características del grupo.</li><li>• Planificar actividades iniciales de motivación para los alumnos.</li><li>• Planificar actividades diferentes según la competencia a desarrollar.</li><li>• Planificar actividades coherentes con el sistema de evaluación establecido.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 18** Gestión de elementos curriculares: Recursos

Fortalezas de los egresados	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conoce y utiliza adecuadamente los recursos del centro y del entorno.</li><li>• Estructura el tiempo de las sesiones de forma adecuada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diseñar materiales específicos para el alumnado.</li><li>• Adaptar la organización del tiempo al ritmo de trabajo del alumnado.</li><li>• Planificar la distribución del espacio del aula, en función de las actividades programadas.</li><li>• Tener en cuenta aspectos higiénicos y climatización del aula.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 19** Gestión de elementos curriculares Evaluación

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Planifica el proceso de evaluación y recuperación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Establecer criterios para evaluar los diferentes tipos de competencias.</li><li>• Informar a los estudiantes sobre qué es lo que se espera de ellos.</li><li>• Analizar los resultados globales para guiar el proceso de aprendizaje.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

### 6.1.2 Competencias de gestión

Indicador 1. Atención a la diversidad

**Tabla 20** Actitud personal

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se preocupa por transmitir expectativas elevadas sobre el rendimiento del alumnado.</li><li>• Ofrece ayuda individual al alumnado, cuando lo necesita.</li><li>• Atiende correctamente las sugerencias y peticiones del alumnado.</li><li>• Se esfuerza en tratar a todo el alumnado de forma equitativa.</li><li>• Se esfuerza por conocer individualmente al alumnado</li></ul>	

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 21** Técnicas de actuación

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tiene en cuenta los intereses del alumnado, como soporte de la motivación.</li><li>• Es capaz de respetar la heterogeneidad del grupo y, a la vez, de mantener un nivel adecuado de trabajo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar adaptaciones del currículum, cuando sea necesario.</li><li>• Contar con estrategias para atender y estimular al alumnado con más capacidades.</li><li>• Tener estrategias para lograr que todos/as alcancen las competencias básicas.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 22** Acción tutorial

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dedicar tiempo a la guía y a la orientación del alumnado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planificar el proceso de acogida del alumnado.</li><li>• Anotar, de forma sistemática, las observaciones referidas al alumnado de sus tutorías.</li><li>• Mantener al día la documentación relacionada con aspectos tutoriales.</li><li>• Dedicar tiempo a la guía y a la orientación del alumnado.</li><li>• Utilizar tutoría para la adquisición de las competencias básicas en el alumnado.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

## Indicador 2. Estrategias instructivas

**Tabla 23** Aplicaciones didácticas

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaciona los nuevos contenidos con los conocimientos previos del alumnado.</li><li>• Centra al alumnado en los objetivos y competencias de cada unidad.</li><li>• Planifica fases instructivas, en función de los contenidos a trabajar.</li><li>• Comprueba la comprensión de los objetivos previstos.</li><li>• Utiliza estrategias instructivas, al inicio y final de las sesiones.</li></ul>	

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 24** Interacción con el alumnado

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Introduce una amplia variedad de preguntas al alumnado, para estimular su interés.</li><li>• Establece interacciones entre las distintas respuestas del alumnado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprovechar las respuestas del alumnado para matizar y profundizar en los contenidos.</li><li>• Responder a las preguntas del alumnado, de forma amplia y directa.</li><li>• Contar con un conjunto de estrategias para mantener activo al alumnado.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 25** Perfil dinamizador

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Anima al alumnado a participar en debates y discusiones.</li><li>• Anima al alumnado a formular preguntas de forma espontánea.</li><li>• Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado.</li><li>• Respeta las ideas y opiniones que expresa el alumnado.</li><li>• En los debates, deja intervenir a varios/as alumnos/as antes de dar su respuesta.</li></ul>	

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

### **Indicador 3.** Gestión del clima de aula

**Tabla 26** Planificación del clima

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se esfuerza en crear un ambiente profesional, pero relajado, para reforzar el aprendizaje del alumnado.</li><li>• Analiza y valora la idiosincrasia del grupo y los factores que condicionan su dinámica.</li><li>• Establece normas de convivencia y justifica su necesidad y las consecuencias al incumplirlas.</li><li>• Se esfuerza en hacer cumplir las normas con firmeza y equidad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Implicar al alumnado en los procesos de toma de decisiones.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 27** Perfil relacional

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mantiene un trato amable y amistoso con el alumnado.</li><li>• Se muestra exigente con el alumnado, para responsabilizarlos de su trabajo.</li><li>• Se abstiene de hacer bromas o ironías a costa del alumnado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mostrar empatía y, a la vez, mantener una cierta distancia psicológica con el alumnado.</li><li>• Elogiar, con frecuencia, los éxitos/aciertos del alumnado.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 28** Tratamiento de conflictos

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Si es necesaria la crítica/sanción, la expresa siguiendo un modelo de actuación constructivo y respetuoso con el alumnado.</li><li>• Desarrolla con éxito el rol de mediador, cuando la situación lo requiere.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguir fácilmente las situaciones conflictivas en las que es necesario intervenir, de aquellas que es mejor ignorar.</li><li>• Contar con técnicas diversas para tratar las conductas disruptivas.</li><li>• Aplicar estrategias de solución de problemas a los conflictos que surgen en el grupo.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

### 6.1.3 Competencias colaborativas

**Tabla 29** A nivel de centro educativo

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Respetar la autoridad de los órganos de gobierno del centro en el cumplimiento de sus funciones.</li><li>• Manifestar sus opiniones, en cualquier situación con libertad y espíritu constructivo.</li><li>• Mantener un trato cordial con los/as compañeros/as del centro.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participar en los órganos colegiados de gobierno.</li><li>• Conocer y aplica fórmulas de participación y dirección de reuniones docentes.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

**Tabla 30** A nivel de familias

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Atiende a las familias con corrección y respeto.</li><li>• Colabora con las familias en la resolución de problemas del alumnado.</li><li>• Informar y orientar a las familias, acerca del proceso educativo de sus hijos/as.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar a las familias de las opciones educativas/ laborales del alumnado.</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

En base a los datos obtenidos de los instrumentos utilizados, podemos establecer relaciones entre la teoría y los resultados a los que hemos llegado en este proceso de investigación:

Los egresados se consideran menos formados, en las competencias curriculares, cuando se le pregunta sobre cómo gestiona los diferentes elementos del currículum, se produce un gran descenso en la sensación de que son competentes.

Sobre las competencias de gestión el profesorado presenta fortalezas, con excepción en la gestión de la acción tutorial. En lo referente a las técnicas de actuación y, respecto a la gestión de las estrategias instructivas, los egresados dicen sentirse bastante competentes, cuando se trata de realizar la aplicación didáctica de las mismas.

Por último, respecto a las competencias colaborativas, el profesorado parece no presentar problemáticas con ponerlas en prácticas en el contexto educativo y, por tanto, podríamos decir que se consideran competentes al respecto.

Por lo anterior, la hipótesis se comprobó de forma parcial en la presente investigación considerando que los estudiantes egresados del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Extensión Universitaria de Malacatán del Centro Universitario de San Marcos manifiestan dominio en solamente dos de tres competencias docentes, siendo la curricular con mayores debilidades de formación.

## 7 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran como tendencia que:

a) Sobre las *competencias curriculares* tienen fortaleza en (3) indicadores: dominio del marco curricular, manejo de competencias y actividades de enseñanza aprendizaje. Esto significa que se ha logrado un manejo adecuado de los nuevos conceptos curriculares, que parten del dominio conceptual, procedimental y actitudinal del aprendizaje. Manifiestan debilidades en (5) indicadores: dominio de los contenidos, estrategias de programación, metodología, recursos y evaluación. Las debilidades reflejadas son una consecuencia de la falta de especialización en las diferentes áreas del conocimiento. Los profesorado de formación general aportan muy pocos conocimientos en el dominio de contenidos y metodologías específicas que se sirven en el nivel de educación media.

Existe una baja percepción de los egresados en el dominio de las competencias curriculares, por falta de especialización en la carrera de Profesorado. Muchos egresados imparten matemática, lenguaje, ciencias sociales, expresión artística etc. Áreas del conocimiento que requieren de conocimientos especializados en el manejo de contenidos, metodologías, recursos y evaluación.

La formación del profesorado es muy generalizada, se enfoca en la pedagogía y las ciencias de la educación. No aborda temas específicos de los cursos que conforman el Currículo Nacional Base de nivel medio. Se hace necesario diversificar el profesorado para formar docentes especializados en las áreas fundamentales del CNB, y de esa cuenta tener un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

b) Sobre las *competencias de gestión* tienen fortaleza en (6) indicadores: actitud personal, aplicaciones didácticas, perfil dinamizador, planificación del clima, interacción con el alumnado y perfil relacional. Manifiestan debilidades en (3) indicadores: técnicas de actuación, acción tutorial, y tratamiento de conflictos.

c) Finalmente, sobre las *competencias colaborativas* manifiestan fortaleza en (2) indicadores: colaboración con el centro educativo y los padres de familia.

Las competencias de gestión y colaborativas son una fortaleza en los egresados. Esto se explica por el fuerte componente humanista que posee el profesorado, que dota de una comprensión integral del contexto y realidad educativa. Aunque, la competencia curricular es la que más incide en los resultados de enseñanza/aprendizaje. El carácter general del profesorado contribuye a una adecuada formación social, pero limita el desempeño curricular de especialización.

En una posible readecuación curricular se debe buscar un equilibrio entre la formación general y de especialización que permita resolver el problema de la baja calidad educativa en el nivel medio. En el año 2018 los resultados en las áreas de matemática y lenguaje no superaron la media en las pruebas aplicadas por el Ministerio de Educación.

## 8 RECOMENDACIONES

A Coordinación Académica del Centro Universitario de San Marcos:

- a) Diversificar la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación de acuerdo con el pènsum de estudios del nivel medio, en su ciclo básico y diversificado.
- b) Hacer convenios con el Ministerio de Educación para establecer un programa de becas para los estudiantes que se matriculen en los profesorados.
- c) Proponer un mecanismo de vinculación laboral de los egresados de los profesorados para que sean incorporados al magisterio en el nivel medio.

A la Coordinación de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación

- a) En tanto se diversifica la carrera, se recomienda ejecutar el Diplomado de especialización del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación. (Ver anexo)

A los docentes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

- a) Adecuar dentro de los cursos, módulos de formación en las principales áreas curriculares que se sirven en el nivel medio, en su ciclo básico y diversificado.
- b) Proponer un nuevo diseño curricular del profesorado que responda a las necesidades del sistema educativo nacional.

A estudiantes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación

- a) Matricularse en el Diplomado de especialización en las áreas curriculares de matemáticas, ciencias sociales, comunicación y lenguaje, entre otras.
- b) Participar activamente en la propuesta de un nuevo diseño curricular del profesorado que responda a las necesidades del sistema educativo nacional.

## 9 BIBLIOGRAFÍA

- Aguedad, E., de la Rubia, P., & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 348.
- Aldana, C. (2008). *Educación Popular*. Guatemala: Siglo XXI.
- Aldana, C. (2016). *Desarños de la Educación Superior*. Guatemala: Editorial Universitaria.
- Alpizar Roldan, M. A. (2014). *Actitudes del Docente de Matemáticas de enseñanza secundaria y la relación docente estudiante*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Barrón Tirado, M. C. (21 de Junio de 2009). *Scielo.org*. Recuperado el 26 de Julio de 2016, de Scielo.org: [www.scielo.org.mx](http://www.scielo.org.mx)
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Campus Virtual (Maestría en Desarrollo Pedagógico). (s.f.). *ouvirtual.com*. Recuperado el 23 de Mayo de 2016, de Clasificación de los valores: [www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/etiedu/4/4.pdf](http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/etiedu/4/4.pdf)
- Caraballo, A. (1998). *Competencias educativas en la educación superior*. Santa Fé: Kapeluz.
- Castro, O. (2006). Evaluación de la Calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y aúlico. *Fundamentos de Humanidades*, 257-270.
- Cid Sabuceo, A., Pérez Abedas, A., & Zabala, M. A. (2009). *RELIEVE.org*. Recuperado el 27 de Julio de 2016, de RELIEVE.org: <http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2 7.htm>
- CINDA-UNIVERSIA. (2010). *Situación de la Educación Superior de Guatemala*,. Guatemala: Cinda-Universia.
- CLADS/INCAE. (2015). Recuperado el Mayo de 2016, de <http://www.incae.edu/CLADS-progreso-social/>
- Ellerani, P. G., Gil, M., Fiorese, L., & Jose, M. (2,012). Proceso de Construcción Participada del Perfil Docente en una Red de Instituciones de Educación Superior de Ameérica Latina. *Docencia Universitaria*, 121-147.

- Fenández Borrero, M. A., & Losada, S. G. (2012). El perfil del Buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria* , 237-249.
- Fernández, P. P. (10 de Diciembre de 2010). *aufop.com*. Recuperado el 27 de julio de 2016, de aufop.com: [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/129199205110.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/129199205110.pdf)
- Francisco, A. A. (s.f.). *publicaciones.ANUIES*. Recuperado el 30 de Abril de 2018, de publicaciones.ANUIES: <http://www.publicaciones.aunies.mx/resita.el-sisistema-centroamericano-de-evaluacion-y-acreditacion-de-la-educacion-superior>
- Fronidzi, A. (s.f.). Obtenido de [www.uovirtual.com.mx/moodle/lectura/etiedu/4/4.pdf](http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lectura/etiedu/4/4.pdf)
- Gaeta González, M. L., & López García, C. (23 de Julio de 2013). *aufop.com*. Recuperado el 28 de Julio de 2016, de aufop.com: <http://aufop.com/aufop/revistas/lists/digital>
- García García, E. (18 de octubre de 2010). *aufop.com*. Recuperado el 28 de julio de 2016, de aufop.com: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992474.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992474.pdf)
- González, E. (2013). *La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales*. Granada: Profesorado.
- Guzmán, J. C. (Enero de 2011). *Scielo*. Recuperado el 26 de Julio de 2016, de Perfiles Educativos.
- Hena Castaño, A. M., Nuñez Enriquez, M. L., & Quimbayo Díaz, J. H. (2010). El Rol del profesional de la salud como docente universitario. *Aquichan*, 34-42.
- Internacional de Educación/Oxfam Novib. (2011). *Educadores de Calidad*. Universidad de Amsterdam: Internacional de educación.
- Jimdo.Com. (s.f.). *Definición del Perfil Docente Universitario*. Recuperado el 06 de JUNIO de 2016, de [perfileldocenteanivelsuperior.jimdo.com](http://perfileldocenteanivelsuperior.jimdo.com)
- Lemus, A. (1996). *La didáctica en la Educación Superior* . Guatemala: Siglo XXI.
- Lemus, L. (1986). *La Educación Superior en Guatemala*. Guatemala: Siglo XXI.
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., & Hernández, A. (2002). *La formación por competencias en la educación superior*. México DF: Tirant Humanidades.
- López, C. (2009). *Las nuevas líneas pedagógicas en la docencia universitaria*. Guatemala: Facultad de Humanidades.

- Loya, H. (2010). *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. México, DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Máquez Ibarra, L., & Madueño Serrano, M. L. (2016). Propiedades Psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario. *REvista electrónica de Investigación Educativa*, 53-61.
- Neira Fernández, E. (s.f.). *Perfil del Buen Docente Universitario*. Recuperado el 14 de junio de 2016, de Saber.ULA: [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/156521/1/docenteuniversitario.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/156521/1/docenteuniversitario.pdf)
- Pantoja, A. (2008). Internet y la construcción de una ciudadanía intercultural. Balance de una experiencia. En A. Pantoja, T.J. Campoy, T.J., A.J. Jiménez y C. Villanueva (Coords). *El carácter universal de la Educación Intercultural. Actas de las I Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén: Servicio de Publicaciones. (pp. 72-128).
- Rodriguez Aguilera, F., Alonso Reyes, M., Vasquez Gonzalez, Y., Martinez Ribot, G., Hernández Gómez, M., & Olivera Cuadra, D. (2016). Preparación pedagógica y producción científica de docentes que imparten Salud Pública en Villa Clara. *EDUMECENTRO version on line issn 2077-2874*.
- Ruano Carranza, R. A. (2000). *Formación Docente del Profesor Universitario del área Científica de la Escuela de Formacion de profesores de Enseñanza Media EFPEM y su relación con el rendiimiento académico del Estudiante*. Guatemala: Departamento de Postgrados, HUMANIDADES/USAC.
- Sacristán, G. (2002). *Principios de Andragogía*. La Plata: Kapeluz.
- Segura Bazán, M. (2004). Hacia Un Perfil Del Docente Universitario. *Revista de Ciencias de la Educación*, 9-28.
- Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 13, (2), 2-14.
- Vázquez, E. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 30-41.
- USAC. (2009). *Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: Universitaria.

## 10 ANEXOS

### 10.1 Propuesta

#### *Título de la propuesta*

Diplomados de especialización en el Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

#### *Descripción de la propuesta*

La propuesta tiene como objetivo fortalecer el dominio de la competencia curricular en los estudiantes del profesorado para mejorar la enseñanza/aprendizaje en las áreas principales del CNB de nivel medio, a través de la adaptación del pensum de estudio a las necesidades de formación docente. Como alternativa a la readecuación curricular del profesorado (acción necesaria a largo plazo) se propone la incorporación de diplomados de carácter obligatorio que deberán asignarse los estudiantes además del pensum de estudios tradicional. Los diplomados de especialización comprenderán las siguientes áreas del Curriculum Nacional Base del ciclo básico:

- a) Comunicación y Lenguaje: Idioma Español
- b) Comunicación y Lenguaje: Idioma Extranjero
- c) Matemática
- d) Ciencias Naturales
- e) Ciencias Sociales, Formación Ciudadana e Interculturalidad
- f) Cultura e Idiomas Maya, Garífuna o Xinca
- g) Educación Artística
- h) Educación Física
- i) Emprendimiento para la Productividad
- j) Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación

Los diplomados tendrán una duración de 1 año y 6 meses. Los estudiantes podrán asignarse 2 diplomados de especialización de acuerdo con el tiempo que dure la carrera de profesorado.

Los diplomados serán acreditados por la Dirección General de Docencia. La modalidad será virtual a través de la plataforma académica del Centro Universitario de San Marcos. Los cursos serán impartidos por docentes especializados y de amplia trayectoria en la docencia de nivel medio. Se buscará la fuente de financiamiento a través de la DIGED. La acreditación de los diplomados será integrada al expediente de los egresados.

*Plan estratégico de objetivos*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	LOGROS
1. Fortalecer el dominio de contenidos y marco curricular de las áreas que comprende el CNB del ciclo básico.	1.1. Diplomados de especialización en las principales áreas del CNB	1.2. Planificación de la propuesta. 1.3. Gestión del marco legal y administrativo. 1.4. Gestión del financiamiento. 1.5. Aval de la propuesta pedagógica. 1.6. Diseño curricular de los cursos de especialización. 1.7. Identificación de los perfiles docentes como tutores de los cursos. 1.8. Convocatoria e inscripción. 1.9. Desarrollo de los diplomados.	1.10. Docentes especializados en las principales áreas curriculares del ciclo básico de nivel medio.
2. Desarrollar la competencia docente para la adecuada gestión del curriculum	2.1. Diseñar los cursos del profesorado a partir del enfoque de competencias educativas.	2.2. Revisión curricular de los cursos del profesorado. 2.3. Propuesta de competencias, indicadores de logro, contenidos, actividades de aprendizaje,	2.5. Desarrollo de las competencias curriculares para las estrategias de programación y gestión de los elementos del curriculum.

		recursos y evaluación.	
		2.4. Desarrollo de los cursos bajo el enfoque de competencias educativas.	

## 10.2 Entrevista

1. Respecto a las materias que imparte, ¿considera que conoce los fundamentos epistemológicos de la misma y los contenidos conceptuales? Podría decirnos si usa en clase los resultados de investigaciones recientes sobre la materia y si se forma en ella de forma permanente. Pónganos ejemplos de ello.
2. En el caso del currículum establecido, ¿podría decirnos si lo domina y en qué aspectos se hace evidente en el diseño de sus propias programaciones?
3. A la hora de poner en práctica las estrategias de programación, ¿podría decirnos cómo las planifica en su programación anual, en las unidades didácticas?
4. En la gestión de los elementos curriculares, ¿Qué aspectos destacaría a la hora de programar los diferentes elementos: objetivos, contenidos, metodología y actividades y evaluación?
5. Nos interesaría saber cómo definiría su actitud personal antes la atención a la diversidad y qué técnicas de intervención utiliza ante ella.
6. En lo referente a la acción tutorial, ¿nos podría decir cómo la planifica y cómo la lleva a cabo?
7. Si tuviera que definir sus estrategias instructivas, ¿cómo cree que realiza la aplicación didáctica, es decir, la relación de los nuevos contenidos de los antiguos, centrarse en conseguir los objetivos de la unidad didáctica...?
8. Y en lo referente a la interacción con los alumnos ¿cómo cree que se podría definir su intervención y, llegado el caso, su papel de dinamizador de los aprendizajes?
9. A la hora de gestionar el aula ¿planifica el clima de aula que desea conseguir y el perfil relacional que pretende transmitir a su alumnado, incluyendo en ello, el tratamiento de los conflictos en el aula?
10. Para ir terminando, nos gustaría conocer las competencias colaborativas que posee y que cómo las aplica. Dado esto, ¿podría decirnos cómo definiría su relación con el centro educativo y con las familias?

### 10.3 Cuestionario

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem
1. Competencias curriculares	1.1. Conocimiento de la materia	1.1.1. Dominio de los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce los fundamentos lógicos y epistemológicos de la materia.</li> <li>• Manifiesta riqueza de contenido en sus comentarios y juicios.</li> <li>• Usa con seguridad los contenidos conceptuales.</li> <li>• Expone los contenidos con ejemplos de investigaciones recientes.</li> <li>• Participa en actividades de formación permanente relacionadas con la materia.</li> <li>• Posee conocimientos de bibliografía especializada.</li> </ul>
		1.1.2. Dominio del marco curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce y domina la estructura del currículum establecido.</li> <li>• Ubica la materia impartida en el conjunto del currículum.</li> <li>• Establece interrelaciones con contenidos de otras materias del currículum.</li> <li>• Adapta las propuestas institucionales al contexto de actuación.</li> <li>• Es capaz de organizar los objetivos y contenidos</li> </ul>

			<p>establecidos en una propuesta específica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta y utiliza documentos y propuestas curriculares.</li> </ul>
	1.2.Gestión del curriculum	1.2.1. Estrategias de programación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica estrategias específicas para realizar la programación anual.</li> <li>• Planifica estrategias específicas para realizar la programación de unidades didácticas.</li> <li>• Diseña sistemas y documentos para llevar a cabo el seguimiento de las programaciones.</li> <li>• Consulta las programaciones elaboradas en el ciclo/departamento.</li> <li>• Tiene en cuenta los criterios elaborados en el ciclo/departamento en el momento de crear las programaciones.</li> <li>• Dedicar un tiempo específico a revisar y valorar el desarrollo de las programaciones.</li> </ul>
		1.2.2. Gestión de elementos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamenta las programaciones en los objetivos generales que establece el currículum prescriptivo.</li> <li>• Especifica con precisión los objetivos generales que conseguir, teniendo</li> </ul>

			<p>en cuenta la realidad del contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula los objetivos considerando las prioridades establecidas en el Plan de Centro.</li> <li>• Formula los objetivos, a partir de las competencias a desarrollar.</li> <li>• Analiza y/o revisa el grado de consecución de los objetivos de cada unidad didáctica.</li> <li>• Adapta los objetivos a los intereses y a la motivación del alumnado.</li> </ul>
		1.2.3. Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamenta las programaciones en los objetivos generales que establece el currículum prescriptivo.</li> <li>• Especifica con precisión los objetivos generales que conseguir, teniendo en cuenta la realidad del contexto.</li> <li>• Formula los objetivos considerando las prioridades establecidas en el Plan de Centro.</li> <li>• Formula los objetivos, a partir de las competencias a desarrollar.</li> <li>• Analiza y/o revisa el grado de consecución de los objetivos de cada unidad didáctica.</li> </ul>

		1.2.4. Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza los contenidos de forma lógica y sistemática.</li> <li>• Comprueba que los contenidos planificados son funcionales y significativos para el alumnado.</li> <li>• Planifica los contenidos a partir de los objetivos establecidos y las competencias.</li> <li>• Procura impartir la totalidad de los contenidos establecidos.</li> <li>• Planifica la recuperación y actualización de los contenidos básicos para la comprensión del nuevo material.</li> <li>• Planifica los contenidos, teniendo en cuenta el nivel de dificultad que presenta para el alumnado.</li> </ul>
		1.2.5. Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualiza periódicamente el sistema metodológico y las técnicas didácticas que utiliza.</li> <li>• Selecciona métodos y estrategias de enseñanza/aprendizaje en función de los objetivos/competencias propuestos.</li> <li>• Conoce y aplica los procedimientos didácticos</li> </ul>

			<p>relacionados con la materia que imparte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapta las estrategias metodológicas al contexto y al grupo de alumnado.</li> <li>• Conoce y aplica las bases psicopedagógicas que regulan el aprendizaje.</li> </ul>
		1.2.6. Actividades de E/A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona las actividades, teniendo en cuenta los intereses y las características del alumnado.</li> <li>• Planifica actividades iniciales de motivación del alumnado.</li> <li>• Diseña pautas específicas para dinamizar las actividades programadas.</li> <li>• Planifica actividades diferentes, según la competencia a desarrollar.</li> <li>• Las actividades programadas permiten desarrollar diferentes tipos de contenidos.</li> <li>• Planifica actividades coherentes con el sistema de evaluación establecido.</li> </ul>
		1.2.7. Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confecciona y/o adapta materiales específicos para el alumnado.</li> <li>• Conoce y utiliza adecuadamente los recursos del centro y del entorno.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura el tiempo de las sesiones de forma adecuada.</li> <li>• Adapta la organización del tiempo al ritmo de trabajo del alumnado.</li> <li>• Planifica la distribución del espacio del aula, en función de las actividades programadas.</li> <li>• Tiene en cuenta aspectos higiénicos: condiciones acústicas, iluminación y climatización del aula.</li> </ul>
		1.2.8. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece criterios para evaluar los diferentes tipos de competencias.</li> <li>• Planifica cuidadosamente las tres fases del proceso de evaluación.</li> <li>• Planifica cuidadosamente el proceso de recuperación del alumnado.</li> <li>• El alumnado recibe información de qué es lo que se espera de ellos/as.</li> <li>• Analiza los resultados globales, para guiar el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Utiliza los resultados de la evaluación.</li> </ul>
2. Competencias de gestión	2.1. Atención a la diversidad	2.1.1. Actitud personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se preocupa por transmitir expectativas elevadas sobre el rendimiento del alumnado.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece ayuda individual al alumnado, cuando lo necesita.</li> <li>• Atiende correctamente las sugerencias y peticiones del alumnado.</li> <li>• Se esfuerza en tratar a todo el alumnado de forma equitativa.</li> <li>• Se esfuerza por conocer individualmente al alumnado</li> </ul>
		2.1.2. Técnicas de actuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene en cuenta los intereses del alumnado, como soporte de la motivación.</li> <li>• Es capaz de respetar la heterogeneidad del grupo y, a la vez, de mantener un nivel adecuado de trabajo.</li> <li>• Realiza adaptaciones del currículum, cuando es necesario.</li> <li>• Cuenta con estrategias para atender y estimular al alumnado con más capacidades.</li> <li>• Tiene estrategias para lograr que todos/as alcancen las competencias básicas.</li> </ul>
		2.1.3. Acción Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica el proceso de acogida del alumnado.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anota, de forma sistemática, las observaciones referidas al alumnado de sus tutorías.</li> <li>• Mantiene al día la documentación relacionada con aspectos tutoriales.</li> <li>• Dedicar tiempo a la guía y a la orientación del alumnado.</li> <li>• Utiliza tutoría para la adquisición de las competencias básicas en el alumnado.</li> </ul>
	2.2.Estrategias instructivas	2.2.1. Aplicaciones didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona los nuevos contenidos con los conocimientos previos del alumnado.</li> <li>• Centra al alumnado en los objetivos y competencias de cada unidad.</li> <li>• Planifica fases instructivas, en función de los contenidos a trabajar.</li> <li>• Comprueba la comprensión de los objetivos previstos.</li> <li>• Utiliza estrategias instructivas, al inicio y final de las sesiones.</li> </ul>
		2.2.2. Interacción con el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce una amplia variedad de preguntas al alumnado, para estimular su interés.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovecha las respuestas del alumnado para matizar y profundizar en los contenidos.</li> <li>• Responde a las preguntas del alumnado, de forma amplia y directa.</li> <li>• Establece interacciones entre las distintas respuestas del alumnado.</li> <li>• Cuenta con un conjunto de estrategias para mantener activo al alumnado.</li> </ul>
		2.2.3. Perfil dinamizado r	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anima al alumnado a participar en debates y discusiones.</li> <li>• Anima al alumnado a formular preguntas de forma espontánea.</li> <li>• Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado.</li> <li>• Respeta las ideas y opiniones que expresa el alumnado.</li> <li>• En los debates, deja intervenir a varios/as alumnos/as antes de dar su respuesta.</li> </ul>
	2.3.Gestión del clima del aula	2.3.1. Planificación del clima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se esfuerza en crear un ambiente profesional, pero relajado, para</li> </ul>

			<p>reforzar el aprendizaje del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza y valora la idiosincrasia del grupo y los factores que condicionan su dinámica.</li> <li>• Establece normas de convivencia y justifica su necesidad y las consecuencias al incumplirlas.</li> <li>• Se esfuerza en hacer cumplir las normas con firmeza y equidad.</li> <li>• Implica al alumnado en los procesos de toma de decisiones.</li> </ul>
		2.3.2. Perfil relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene un trato amable y amistoso con el alumnado.</li> <li>• Se muestra exigente con el alumnado, para responsabilizarlos de su trabajo.</li> <li>• Es capaz de mostrar empatía y, a la vez, mantener una cierta distancia psicológica con el alumnado.</li> <li>• Elogia, con frecuencia, los éxitos/aciertos del alumnado.</li> <li>• Se abstiene de hacer bromas o ironías a costa del alumnado</li> </ul>

		2.3.3. Tratamiento de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue fácilmente las situaciones conflictivas en las que es necesario intervenir, de aquéllas que es mejor ignorar.</li> <li>• Cuenta con técnicas diversas para tratar las conductas disruptivas.</li> <li>• Si es necesaria la crítica/sanción, la expresa siguiendo un modelo de actuación constructivo y respetuoso con el alumnado.</li> <li>• Aplica estrategias de solución de problemas a los conflictos que surgen en el grupo.</li> <li>• Desarrolla con éxito el rol de mediador, cuando la situación lo requiere.</li> </ul>
3. Competencias colaborativas	3.1.Colaboración con el centro educativo		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en los órganos colegiados de gobierno.</li> <li>• Conoce y aplica fórmulas de participación y dirección de reuniones docentes.</li> <li>• Respeta la autoridad de los órganos de gobierno del centro en el cumplimiento de sus funciones.</li> <li>• Manifiesta sus opiniones, en cualquier situación con libertad y espíritu constructivo.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene un trato cordial con los/as compañeros/as del centro.</li> </ul>
	3.2.Colaboración con las familias		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atiende a las familias con corrección y respeto.</li> <li>• Informa y orienta a las familias, acerca del proceso educativo de sus hijos/as.</li> <li>• Colabora con las familias en la resolución de problemas del alumnado.</li> <li>• Informa a las familias de las opciones educativas/laborales del alumnado.</li> </ul>

Fuente: (Aguedad, de la Rubia, & González, 2013, pág. 68)



Departamento de Estudios de Postgrado  
Centro Universitario de San Marcos  
Universidad de San Carlos de Guatemala

### DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

Yo, Daniel Antonio De Matta Sibaja

con DPI 1679-83628-0101, estudiante del Programa de Maestría en Maestría en Docencia Universitaria con Orientación en Neuroeducación del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de San Marcos, Universidad de San Carlos de Guatemala, como autor/a de este documento académico titulado: Formación del profesorado de educación media en el modelo por competencias

y presentado como trabajo fin de Postgrado para la obtención del Título correspondiente,

#### DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En San Marcos, el 28 de agosto de 2023

Firma del alumno



Departamento de Estudios de Postgrado. Esta DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO debe ser insertada en la última página de anexos de los trabajos de graduación en todos los Programas de Maestría.

