

**HACIA UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
EN FE Y ALEGRÍA**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**HACIA UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN FE Y
ALEGRÍA
(UN ESTUDIO DE CASOS EN TORNO A LAS
COMPETENCIAS GENÉRICAS)**

Autor:
Suárez P, Adrián D

Tutora:
Silva, Ludy

Julio 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**HACIA UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN FE Y
ALEGRÍA**
**(UN ESTUDIO DE CASOS EN TORNO A LAS
COMPETENCIAS GENÉRICAS)**

Autor:
Suárez P, Adrián D

Tutora:
Silva, Ludy

Trabajo de Grado presentado ante la
Dirección de Estudios de Postgrado
Del Programa de Investigación
Educativa, como requisito para optar
Al título de **MAGISTER EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.**

Agosto 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



AVAL DE LA TUTORA

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudio de Posgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Prof. Silva Ludy** titular de la cédula de identidad N° 10.233.261, en mi carácter de Tutora del Proyecto de Maestría titulado “**HACIA UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN FE Y ALEGRÍA**” presentado por el ciudadano **Suárez Pérez Adrián Daniel**, titular de la cedula de identidad N° **16.897.704**, para optar al título de **Magister en Investigación Educativa**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a presentación y evaluación por parte del jurado examinador.

En Bárbula a los _____ días del mes de _____ del año dos mil

Firma

C.I:



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



AUTORIZACIÓN DE LA TUTORA

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudio de Posgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Prof. Silva Ludy** titular de la cédula de identidad N° 10.233.261, en mi carácter de Tutora del Proyecto de Maestría titulado “**HACIA UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN FE Y ALEGRÍA**” presentado por el ciudadano **Suárez Pérez Adrián Daniel**, titular de la cedula de identidad N° **16.897.704**, para optar al título de **Magister en Investigación Educativa**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe

En Bárbula a los _____ días del mes de _____ del año dos mil

Firma

C.I:



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



INFORME DE

ACTIVIDADES

Participante: Adrián Daniel Suárez Pérez

Cédula de Identidad: 16.897.704

Tutora: **Prof. Silva Ludy**

Cedula de Identidad: 10.233.261

Correo Electrónico: adspadrian@gmail.com

Título Tentativo del Trabajo: “*Hacia una formación por competencias en Fe y Alegría*”

(*Un estudio de casos en torno a las competencias genéricas*)

Línea de investigación: *Currículo, Pedagogía y Didáctica*

Sesión	Fecha	Hora	Asunto Tratado	Observación
01	Febrero 2014	2 h	Revisión del capítulo I	Modificación de los objetivos
02	Marzo 2014	2h	Revisión del capítulo II	Ampliación de las bases teóricas
03	Mayo 2014	2 h	Revisión del capítulo III	Modificación en cuanto a las técnicas
04	Junio 2014	2 h	Entrega del proyecto	-----
05	Octubre	2 h	Aplicación de instrumentos	Faltaron algunos sujetos
06	Noviembre	2h	Aplicación de instrumentos	Completar los sujetos
07	Enero	2 h	Análisis de resultados	-----
08	Febrero	2h	Análisis de resultados	-----
09	Marzo	2h	Interpretación	
10	Abril	2h	Interpretación	Darle forma
11	Mayo	2h	Revisión del capítulo IV	No se pudo terminar
10	Junio	2h	Revisión del capítulo IV	Continuación
11	Julio	2h	Revisión del capítulo V	
12	Agosto		Entrega del trabajo final	

Título definitivo: *Hacia una formación por competencias en Fe y Alegría*” (*Un estudio de casos en torno a las competencias genéricas*)

Comentarios finales de la investigación: _____

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del trabajo de grado/especialización/tesis doctoral arriba mencionado (a)



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del trabajo de grado titulado: **“HACIA UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN FE Y ALEGRÍA”** Un estudio de casos en torno a las competencias Genéricas, presentado por el ciudadano Adrián Suárez, para optar por el título de Magister en Investigación Educativa, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____

Nombre y Apellido

C.I

Firma

En Valencia a los _____ días del mes de _____ del año dos mil

vii

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	13

MOMENTO

I CONTEXTO SITUACIONAL: DESCRIPCION Y

CONTEXTO GENERAL DEL CASO

Descripción y contexto general del caso	16
Descripción temática del caso.....	20
Presentación del caso único.....	26
Propósitos de la Investigación.....	31
Propósito General.....	31
Propósitos Específicos.....	31
Criterios para la selección del caso.....	31
Justificación.....	32

II DIMENSIÓN TEÓRICA

Estudios previos entorno a la investigación.....	35
Internacionales.....	35
Nacionales.....	39
Abordaje Teórico del estudio.....	42
Teorías Formales.....	42
Enfoques conceptuales.....	48
Formación por competencias.....	50
Soporte Legal	57

III	ABORDAJE METODOLÓGICO	
	Enfoque de la Investigación.....	60
	Paradigma de la Investigación.....	61
	Método de la Investigación.....	62
	Escenario de la Investigación.....	63
	Técnicas para la recolección de información.....	64
	Criterios que garantizan la calidad de la investigación.....	65
IV	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	
	Presentación y Análisis de la información.....	67
V	TEORÍA EMERGENTE	
	Teoría Emergente.....	89
	REFLEXIONES FINALES.....	195
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	96
	ANEXOS.....	103
	ANEXOS A tabla de resultados de PISA	111
	ANEXOS B Entrevistas y Observaciones.....	115
	ANEXOS C cuestionarios de Fe y Alegría para la determinación de la Calidad Educativa.....	145
	ANEXOS D Cuadros de Validación del Estudio.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

1. Trama teórica del Estudio.....	43
2. Diagrama Global.....	69
3. Categoría Universal 1.....	70
4. Categoría Universal 2.....	72
5. Categoría Universal 3.....	75
6. Categoría Universal 4.....	78
7. Categoría Universal 5	81
8. Red Semántica.....	88

LISTA DE CUADROS

CUADRO

1. Diferencias fundamentales entre currículo	48
2. Cuadro Categorical	68
3. Cuadro Relacional.....	87



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**HACIA UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN FE Y
ALEGRÍA
UN ESTUDIO DE CASOS EN TORNO A LAS
COMPETENCIAS GENÉRICAS**

Autor: Suárez P, Adrián D
Tutora: Silva, Ludy
Año: 2015

RESUMEN

El propósito de la presente investigación es valorar el desarrollo de la formación por competencias en la UE Colegio Santa Teresita, impulsando específicamente las competencias genéricas. Así mismo, se enmarca dentro del paradigma interpretativo y el método de estudios de casos y se ubica dentro del enfoque cualitativo. Se utilizó, como técnica de recolección de datos, la observación participante, la revisión de documentos y entrevistas no estructuradas. Se realizó la triangulación donde se devela cómo se están desarrollando las competencias genéricas en el centro Santa Teresita de Fe y Alegría. Entre las teorías formales se toman en cuenta el cognitivismo, la teoría crítica, y la teoría de la complejidad. De igual manera, se plasmó la pedagogía Ignaciana, la pedagogía liberadora y la formación por competencias como teorías que apoyan el desarrollo formativo de los estudiantes. Finalmente, se describen los procesos que se desarrollan en Fe y Alegría al impulsar las competencias genéricas. Tomando en cuenta la información procesada, se concluye que el progreso relacionado con la formación de las competencias genéricas en el centro si se está dando en gran medida. Sin embargo, aunque estas se están promoviendo hay planteamientos que asoman que existen dificultades que tienen que ver con la estructura organizativa y necesidades de formación que aún hay que superar.

Línea de Investigación: Pedagogía, currículo y didáctica.

Palabras claves: Competencias genéricas, Formación por competencias, estrategias de aula.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 DIRECCION DE POSTRADO
 MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



TOWARDS SKILLS TRAINING IN FAITH AND JOY

A CASE STUDY REGARDING THE GENERAL SKILLS

Author: Suárez P, Adrián D

Tutor: Silva, Ludy

Date: August 2014

ABSTRAC

The purpose of this research is to assess the development of competency-based training in the EU Colegio Santa Teresita, specifically promoting generic skills. Likewise, it is part of the interpretive paradigm and the method of case studies and is within the qualitative approach. It was used as a technique for data collection, participant observation, document review and unstructured interviews. Triangulation where it reveals how they are developing generic skills in the center of Santa Teresita Fe y Alegría was performed. Between formal theories they are taken into account cognitivism, critical theory, and complexity theory. Similarly, Ignatian pedagogy, liberating pedagogy and skills training as theories that support the educational development of students is reflected. Finally, the processes taking place in Fe y Alegría to promote generic skills are described. Taking into account the processed information, it is concluded that progress related to the formation of generic skills in the center if you are giving a great extent. However, while these approaches are being promoted there looming that there are difficulties that have to do with the organizational structure and training needs that remain to be overcome.

Research Line: Pedagogy, curriculum and instruction.

Keywords: General Skills, Competency-based training, classroom strategies

INTRODUCCIÓN

La educación se ha convertido en una de las esperanzas más grandes para cambiar el mundo, esto se debe al propósito fundamental de formar a personas capaces de mejorar el presente construyendo bases sólidas que hagan posible la transformación social. Sin embargo, para que la educación sea de verdad la esperanza, tendremos que empezar a cambiarla desde muchos puntos de vista.

Tomando en cuenta lo anterior, consideramos que el enfoque por competencia pareciera ser una respuesta acertada para acercarnos a los cambios que necesitamos en la escuela tradicional que se enfoca en los contenidos y no en los procesos relacionados con las capacidades y potencialidades que tienen los estudiantes de estos nuevos tiempos. Cuando hablamos de competencias tenemos que diferenciar tres tipos; las básicas, las genéricas y las específicas. Las básicas son las competencias que permiten aprender toda la vida. Entre ellas tenemos leer, escribir, pensamiento lógico entre otras. Las específicas son las que corresponderán a una carrera o el desarrollo de un oficio en particular (mecánica, electricidad, costureros, contadores, médicos, entre otros) y las genéricas son las competencias que permiten relacionarnos y desempeñarnos en cualquier aspecto social de nuestras vidas por ejemplo; trabajo en equipo, capacidad de resolver problemas, creatividad, liderazgo, entre otros.

En tal sentido, la presente investigación pretende develar como se desarrollan las competencias genéricas en un centro de Fe y Alegría cuyo nombre es “Santa Teresita”. Fe y Alegría, se define como un Movimiento de Educación Popular que básicamente, a luz del evangelio y la propuesta de Jesús de Nazaret, hace una apuesta por los más necesitados para empoderarlos, y que se hagan los protagonistas de su

propia vida para transformarla positivamente. Esta organización educativa, la cual lleva más de cincuenta años dando un aporte educativo en Latinoamérica, hace una apuesta por el enfoque por competencia para llegar a los objetivos propuestos en sus diferentes planes. Sin embargo, hay que intentar revelar si esta apuesta se está operativizando en el centro educativo.

Es por lo anterior, que se hace necesario poder describir cómo se desarrollan las competencias en un centro de Fe y Alegría. Esta investigación utiliza la metodología del estudio de caso intrínseco ya que solo se describe y se comprende una realidad en específico. Asimismo, se hace uso de tres técnicas propias del método anteriormente descrito; la observación participante, la revisión de documentos y la entrevista.

En tal sentido, en la presente investigación se visualizan elementos relacionados con la formación y la gestión que acercan al desarrollo de las competencias en el centro “Santa Teresita de Fe y Alegría”. Estos atributos podrían develar algunas luces que ayuden a la comprensión de los constructos necesarios y pertinentes para poder desarrollar las competencias genéricas. En este sentido, la investigación arroja aspectos importantes relacionados con la visión docente que tendríamos que tener en consideración cuando abordemos el tema del enfoque por competencias y como se pueden relacionar con las teorías que impulsan a Fe y Alegría como Movimiento de Educación Popular.

La investigación se desarrolla desde cinco momentos, cinco capítulos que describen, desde una particularidad propia el trayecto específico de la investigación, siendo estos los siguientes:

En el Primer Momento I, se describe el contexto en el que se desarrolla la investigación y los propósitos que persiguen la misma, justificando también la utilidad de la investigación.

En el Segundo Momento II, se presentan las teorías y las investigaciones previas que apoyan la del presente trabajo. Esto, desde referentes teóricos que describen desde dónde es pertinente el desarrollo de las competencias genéricas y cuáles son las teorías y los trabajos previos que afirman que el trabajar por acción actual.

*A fin de evitar la sobrecarga gráfica y facilitar la lectura en el documento utilizaremos un 'solo género para referirnos a los hombres y a las mujeres, lo cual no disminuye nuestro compromiso con la igualdad de derechos y oportunidades

se hace una descripción metodológica del estudio y los pasos que sigue esta para realizar la investigación, partiendo desde un paradigma cualitativo.

En el Momento IV, se presentan la redacción de los datos cualitativos, las categorías que emergen a partir de estos resultados y también las citas que hacen emerger las categorías.

Momento V, en este capítulo se hace una interpretación y una conceptualización del caso a partir de la relación que existe entre los resultados y las teorías utilizadas en el capítulo II.

Por último se presentan algunas reflexiones que se hacen a partir de las descripciones de las diferentes realidades y de los diferentes puntos de vistas de los que participaron en esta construcción intelectual.

MOMENTO I

CONTEXTO SITUACIONAL

Descripción y contexto general del caso

Desde hace algún tiempo las distintas sociedades mundiales entendieron que la educación es la clave para preservar la humanidad, es decir que se visualiza como una de las grandes esperanzas para que se puedan resolver los problemas que atentan en contra de las distintas sociedades. Siguiendo con lo anterior, podríamos decir que los docentes, por ser los principales responsables de impulsar la educación, se convierten entonces en los posibles héroes para la humanidad. Sin embargo y viendo la realidad que nos agobia, habría que preguntarse si estos docentes están verdaderamente preparados para enfrentar esta gran responsabilidad. Así mismo, vendría bien preguntarse cuál es la pertinencia que tiene la educación de ahora y los docentes que la impulsan con los problemas que enfrentamos actualmente.

Los seres humanos vivimos en una sociedad cada vez más globalizadas y desde esta globalización cada quien va definiendo su manera de relacionarse con los otros. Este tipo de relación debería estar definida desde los deberes y derechos que hacen posible que nos relacionemos plenamente como seres humanos, pero, si esta relación no es sana, no se podrán consolidar buenas bases sociales y al final de un tiempo la tendencia será a desplomarse. Dicho lo anterior, se podría decir que si como individuos no aprendemos a relacionarnos en búsqueda de unos bienes comunes y unas metas sociales que beneficien al colectivo, estaríamos cada vez acercándonos a un declive social.

Un ejemplo de ello sería tomar en consideración los problemas sociales que estamos sufriendo en estos tiempos. Si bien es cierto que todos tenemos derecho a cubrir necesidades individuales, también es cierto que nuestras acciones en solitario

afectan positiva o negativamente a una colectividad. Así pues, seguir pensando en que el cualquier fin justifica el medio para hacerlo posible podría ser un decreto de decadencia social. Este es un tipo de pensamiento que se debe ir resolviendo desde una educación crítica y reflexiva que haga que nos miremos desde una humanidad inclusiva y no desde el ser humano exclusivo. Sin embargo, si este es el tipo de tendencia que debemos ir trabajando en todos los espacios pedagógicos, habría que preguntarse si la educación que tenemos está preparada para resolverlos.

Al preguntarnos entonces si la educación mundial está atendiendo los problemas que debe atender como humanidad, podríamos decir subjetivamente que no pareciera ser así. Las guerras, el hambre, los problemas ambientales, la violencia y la pobreza son, entre otras cosas, elementos que más allá de solucionarse están profundizándose cada vez más.

La educación a nivel mundial pareciera estar estancada dentro de una cápsula del tiempo pasado, los avances tecnológicos han desplazado, para bien o para mal, el papel que tenía la escuela de transmisora de conocimiento, puesto que ninguna escuela en el mundo que pretenda hacer este trabajo de transmitir conocimiento podrá competir nunca con los elementos que por ejemplo nos ofrece el internet. No hay ningún contenido que se imparta en la escuela que ya no este escrito, descrito y hasta mejorado, y que no se pueda encontrar en buscadores de internet. Siguiendo lo anterior cabe preguntarnos ¿Cuál es el verdadero sentido de la educación en el presente? ¿Cuál es la educación necesaria? ¿Están los docentes formados para enfrentar estos nuevos retos? ¿Cómo proponer una educación para la vida? ¿Cuál es el papel del educador de hoy? No es fácil contestar esta serie de preguntas.

La UNESCO (2014), afirma que la crisis económica mundial ha tenido repercusiones importantes en el desempleo de los jóvenes, uno de cada ocho jóvenes está buscando empleo es por esto que hay elementos claves que debe tomar en cuenta la educación para atender los problemas globales que estamos viviendo, puesto que

ya no basta sólo con incrementar el número de escuelas para que cada vez más personas puedan acceder a estas.

En otro orden de ideas, cada día, el conocimiento cambia, evoluciona y se transforma. Esta es una premisa que las ciencias han tomado en cuenta para mejorar. Sería impensable construir un edificio o hacerle una operación a un ser humano utilizando los instrumentos, las máquinas y los materiales que se utilizaban hace 50 años. Sin embargo, cuando vamos a una escuela y miramos en el interior de un aula de clases podemos ver una pizarra, un marcador, una tiza y unos pupitres donde se sientan los alumnos de hoy así como se sentaron los alumnos de hace 50 y 100 años, la evolución de las escuelas ha sido casi nula.

Los contenidos curriculares que hacen vida en las escuelas tampoco han cambiado mucho y en algunos casos hasta han quedado desactualizados de los que hoy en día se ha investigado, como Monereo (2011) afirma, “los estudiantes nacidos en el siglo XXI asisten a escuelas con estructuras del siglo XIX y con contenidos del siglo XVIII” (p.6).

Ciertamente, es muy improbable que las escuelas puedan competir físicamente con otras estructuras corporativas, por ejemplo, las instalaciones de una escuela pública de Latinoamérica no se pueden y tal vez no podrán compararse con las instalaciones de una empresa exitosa. Sin embargo, la formación que reciben los alumnos de una escuela debe estar a la altura de los tiempos que vivimos y no anclada en el pasado, pero ¿cuál sería esta formación? ¿Cuál es la formación que los alumnos de hoy necesitan? Para contestar esta última pregunta habría que partir de otra: ¿Cuáles son los problemas que las personas de hoy deberían resolver mañana? ¿Qué ciudadanos necesitamos formar?

En este sentido, los problemas importantes que se deben resolver como humanidad podrían ser; desigualdad, pobreza, destrucción ambiental, guerras, hambre, corrupción, entre otros. Pues bien, si estos son los problemas que debería resolver la humanidad ¿qué tipo de ser humano necesitaríamos? Vamos a tomar el

problema ambiental para intentar ejemplificar y responder la pregunta anterior. Imaginemos por un momento que en una escuela hay dos salones de clases de 4to grado y que cada salón tiene un docente. Uno de estos, utiliza el contenido de la fotosíntesis para el conocimiento de las plantas. Este docente realiza un dibujo perfecto de una planta en el pizarrón y les explica a los estudiantes todo el proceso. Al final de la clase les entrega un dibujo de una planta en una hoja blanca y les pide que describan el proceso con sus propias palabras. Al mismo tiempo, en el otro salón, la otra docente también da el contenido de la fotosíntesis, sin embargo, los invita a salir del salón y a pasear por los alrededores de la escuela. Cuando salen de la escuela la docente les va mostrando las plantas que se consiguen a su paso y les explica el por qué algunas tienen un color diferente que otras. Al final de la clase le entrega una semilla a cada alumno y les pide que la siembren en un lugar de la escuela previamente identificado y a su vez les dice que el cuidado de la planta dependerá de ellos y de allí su nota final. De estos dos ejemplos ¿cuál de los dos ciudadanos que se está formando tendrá más probabilidades de crecer cuidando las plantas?

En tal sentido, la responsabilidad que tiene el docente en las distintas sociedades mundiales se transformó y pasó de ser la persona garante de transmitir unos conocimientos, que en algún momento histórico fueron suficientes, a ser el responsable de formar asertivamente a los estudiantes que están a su cargo. Para esto tendremos que preguntarnos si los docentes que están actualmente en las instituciones educativas están conscientes de su responsabilidad y si los están, ¿tendrán la formación necesaria para hacerlo vida?

Así pues, se entiende que es uno de los pilares fundamental para que la educación se desarrolle, sin embargo, hay que asegurar que la formación de los mismos sea de alta calidad y que responda a las necesidades de los nuevos tiempos que nos definen, no se trata de que compitan con la tecnología, entendiendo que esto no sería posible ni necesario, sino de que sepan usar los medios tecnológicos en función de la formación asertiva de los estudiantes.

Tomando en cuenta lo anterior la pregunta sería ¿Cómo empezar a educar para la vida? ¿Cómo educar a buenos ciudadanos? ¿Desde qué enfoque se puede hacer posible este tipo de educación? ¿Están los docentes suficientemente formados para responderle a las nuevas generaciones con una educación que reconozca las necesidades sociales actuales?

Descripción temática del caso

En términos históricos en 1997, los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico conocida por sus siglas (OCDE) lanzaron el Programa para Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). El objetivo de esta evaluación era monitorear el desarrollo de las destrezas y conocimientos de los estudiantes que se encontraban al final de la escolaridad para su completa participación en la sociedad. Esta evaluación trabajaba solamente con las áreas relacionadas con lectura, matemática y resolución de problemas. Los resultados fueron muy preocupantes y evidenciaron la necesidad de empezar a hacer una transformación profunda que tenía que ir más allá de modificar o actualizar los contenidos y las mayas curriculares.

En este sentido, y luego de muchos debates filosóficos, en el documento final de DESECO (Definición y Selección de Competencias Claves 1999) se pudieron definir algunas descripciones generales que pudieran orientar el concepto de competencia y se estuvo de acuerdo en que una competencia tenía que ir más allá de conocimientos y destrezas (DESECO 1999). Tiene que involucrar habilidades para enfrentar y resolver problemas relacionando no sólo lo que se sabe, sino lo que se puede saber, no sólo entender el problema sino relacionarlo con el contexto en el que se desarrolla el mismo.

En tal sentido, los países se reunieron para determinar y seleccionar cuáles serían las competencias claves que asumirían cada uno desde el sistema educativo de

cada país y tomando en cuenta el contexto a desenvolverse. Antes de determinar estas competencias se decidieron algunas características universales que las mismas deberían tener y en el resumen del informe ejecutivo titulado “La Definición y Selección de Competencias Clave” (1999), preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En este informe se dicta que cada competencia como características generales deberán; contribuir con resultados valiosos, ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y ser relevantes tanto para especialistas como para los individuos.

En el mismo documento se describen en tres amplias categorías las competencias claves: usar herramientas de manera interactiva (lenguaje, tecnología), interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. Es fundamental, que en este marco de competencia los individuos actúen de manera interactiva y piensen reflexivamente, entendiendo que la reflexión involucra la capacidad para adaptarse al cambio, aprender de las experiencias, pensar y actuar con actitud crítica.

Sin embargo, hay que aclarar que dentro de los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) solamente hay dos miembros Latinoamericanos: Chile y México. Estos dos países adoptaron y profundizaron estos temas como políticas de Estado e hicieron reformas reales para transformar la educación de cada país. Además de esto, Colombia y Brasil también incorporaron dentro de sus reformas educativas los conceptos de competencias en sus currículos.

En este sentido, es bueno recordar el documento que nace de la UNESCO (1990) de conferencia desarrollada en Jomtien, Tailandia “Declaración Mundial sobre Educación Para Todos”

La Conferencia de Jomtien representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a

erradicar el analfabetismo de los adultos. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos. (p.2)

Siguiendo con lo anterior la UNESCO (2014) se plantean tres tipos de competencias y el significado de cada uno. El primero de estos se proyectan como las Competencias básicas, estas comprenderán las nociones de lectura, escritura y aritmética necesarias para optar por un trabajo bien remunerado y proseguir cualquier educación. Son competencias que cualquier persona necesitaría para lograr una mejor calidad de vida. En segundo lugar se presentan las competencias transferibles, que se enfocan en la capacidad de resolver problemas, comunicar ideas, ser creativo, entre otras. Estas competencias tienen múltiples nombres según diferentes autores algunos las nombran como blandas, transversales, éticas, claves, entre otras, pero conservan el mismo objetivo; adaptarse a diferentes entornos laborales, sociales, históricos, entre otros. Y finalmente las competencias técnicas y profesionales, que son las que van dirigidas a desarrollarse desde y para el mundo laboral específico en el cual la persona quiera desarrollarse. Estas también son definidas como competencias laborales o específicas, según informe.

Ya los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han asumido estos conceptos desde todas las implicaciones que tiene en sí mismo. Es decir, desde el concepto de competencia que se asume desde la UNESCO evidentemente se hace necesario que las políticas educativas cambien desde la raíz. No se trata solamente de modificar algunas estrategias de aprendizaje, estamos hablando de transformaciones que van desde la didáctica con lo que implica, es decir; planificación, ejecución y evaluación, los currículos y la gestión escolar que haga posible y viable las implicaciones anteriores.

De los países latinoamericanos podemos destacar por lo menos ocho países que han asumido el reto educacional mundial de cambios estructurales y donde Chile se ubica (según informe 2009 de PISA) en el puesto número 44 de 65 siendo el país mejor ubicado de América latina. Así mismo y según el mismo informe, los países

que obtuvieron los mejores resultados en la prueba fueron los de Shanghai (primer lugar con 556 puntos en lectura y 600 en matemáticas), Singapur, Korea y Finlandia. (Ver anexo A)

Es importante resaltar a los países de América Latina que han participado en esta prueba han sido Chile, Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina, Panamá y Perú. Tomando en cuenta las tablas y haciendo un análisis crítico de los países y su desempeño, en primer lugar tendríamos que decir que los países de América Latina están muy por debajo de la media de los países de la OCDE. Así mismo, nos podemos detener a observar el comportamiento de tres países: Chile, Uruguay y Brasil por mantenerse en los últimos 3 años en los puestos más elevados de Latinoamérica. Estos tres países han hecho una apuesta política y económica por incorporar, dentro de sus proyectos como países, el trabajo por competencias, tanto es así que los tres países en sus cartas magnas han incorporado el término desde los artículos que se refieren a la educación.

Desde los análisis realizados en estos países hay algunos aspectos relevantes y comunes que vale la pena tomar en cuenta para luego analizar la Educación Venezolana. El primero de estos es que el currículo lo construye cada centro educativo tomando en cuenta el contexto propio y la referencia de los objetivos estratégicos del estado en los planes Nacionales y una segunda característica sería la incorporación del concepto de Competencia construido con el referente de la UNESCO pero adaptándolo a cada país y en un tercer lugar pero no de menos importancia la formación docente en el desarrollo de competencias permanentemente. (Contreras, Flores, Lobato y Macías, 2005)

En otro orden de ideas, valdría la pena evaluar la evolución de la educación venezolana para tratar de analizar los aciertos y desaciertos de la misma. Sin embargo, se hace difícil hacerlo puesto que no hay ningún elemento cuantitativo ni cualitativo que se haya utilizado para medir los avances correspondientes. No obstante, hay algunos documentos que podemos utilizar como referentes para

observar ciertas tendencias. Partiremos desde la reforma curricular propuesta por el estado desde el año 1997, que surge como consecuencia del dialogo de la realidad educativa del país, realizado por diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales que coincidieron en tres aspectos neurálgicos. El primero de estos es que la educación básica venezolana no está formando al alumno en las competencias básicas (lectura y escritura) que le faciliten su inserción en niveles superiores de la educación venezolana. En un segundo lugar se encuentra la desarticulación de la escuela y la comunidad, aislándose los procesos pedagógicos del contexto con el cual deben interaccionar. Como tercer aspecto fundamental se encuentra el diseño curricular que es desarrollado en las aulas. Este diseño se encuentra agotado en sus esquemas teóricos - prácticos y no responde a las necesidades de los destinatarios, es decir, alumnos, padres, representantes, sociedad, entre otros. (García 2004)

Sin embargo esta reforma curricular fue detenida por el cambio de gobierno para analizar algunos aspectos del diseño curricular. Cabe destacar que las reflexiones que se hacen en ese momento y para esa época (año 1999-2000) parecieran tener mucha relación con lo que se impulsa en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la incorporación del concepto de competencia hasta la construcción de un currículo contextualizado tomando en cuenta la comunidad y el contexto.

De igual manera, se incluye una planificación de la didáctica que intenta revolucionar el modo de aprender-enseñar, denominados para esa época, los Proyecto Pedagógicos de Aprendizaje (PPA)*. Estos han sido una estrategia de planificación que intenta integrar los contenidos curriculares para desarrollar competencias en los alumnos. Los PPA deben ser pertinentes y partir de temas o problemas contextualizados, en este sentido se puede empezar a analizar los errores que se han venido teniendo en nuestro sistema educativo, como la poca o nula formación que tuvieron los docentes para impulsar el enfoque por competencias puesto que para poder desarrollar competencias hay que tener muy claro las orientaciones didácticas en la evaluación y la planificación que son los elementos claves para hacer posible

este enfoque en cualquier aula de clase. Los Proyectos Pedagógicos de Aprendizajes deben ser lo más contextualizados posible y en gran medida partir de problemas reales, no de contenidos universales (Los Dinosaurios, Los Planetas, El cuerpo humano), esto cuando se refiere a la educación primaria.

Así mismo, debemos tomar en cuenta que para la educación media se ha hecho más difícil la actualización de los enfoques ya que los programas curriculares que se han venido manejando datan de los años 80 y no fue sino hasta el 2004 que se hizo una propuesta para actualizarlos la cual no ha sido aprobada ni implementada. Sin embargo, podemos tomar de referencia algunos conceptos y planteamientos que hacen vida en esta propuesta Nacional.

Siguiendo con esta revisión histórica, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte impulsa la Creación de las “Escuelas Técnicas Robinsonianas” (2004), en donde se evidencian los problemas en los que se encuentra esta parte del sistema educativo. En este sentido, se plantean nueve aspectos a mejorar con gran urgencia: transformación curricular, redimensión del enfoque educación para el trabajo, dotación de laboratorios y talleres, desarrollo integral de los estudiantes, alianzas estratégicas con organismos de cooperación, proyectos de autogestión sustentables y autónomos, formación permanente de docentes y profesionales, fortalecimiento institucional, rehabilitación de la planta física. Además de esto es importante hacer ver el Enfoque del perfil del egresado que se plantea en dicho documento, el cual describe que la concepción del mismo se centra en componentes relacionados con las habilidades básicas en los ejes de la formación integral, las competencias profesionales y los niveles de cualificación.

Estas concepciones y reformas curriculares que se propusieron en ese momento parecieran ir en consonancia con lo que se plantea desde el trabajo por competencias. Sin embargo, ninguna de estas propuestas se ha llevado a cabo con la debida supervisión y seguimiento. Tanto es así, que ya en Venezuela existe una nueva reforma educativa que, aunque no ha sido aprobada como es debido, en algunos

centros educativos están poniendo en práctica, como es el caso del Currículo Bolivariano. Cabe destacar que la formación de los docentes para llevar a cabo cualquier propuesta de reforma educativa no se ha desarrollado metodológicamente, pues se empieza pero nunca se hace el acompañamiento de las mismas.

Presentación del caso único

Fe y Alegría ha impulsado la educación venezolana desde hace 57 años superando diferentes dificultades y apostando por una educación popular transformadora, contextualizada y evangelizadora que hace una opción por los más necesitados para empoderarles y para que asuman la realidad desde una reflexión crítica que les permita adaptarse en ella para ir transformando.

En este sentido, Fe y Alegría ha buscado mantenerse actualizada dentro de su propuesta educativa y ha construido un modelo educativo que orienta su acción pedagógica, Fe y Alegría (2012). “La Escuela Necesaria de Calidad”, es un documento fruto de una construcción colectiva que se ha hecho desde las reflexiones de diferentes actores que hacen vida en el movimiento, el cual tiene más de diez años orientando la acción pedagógica de los centros educativos, sin embargo, hace siete años Fe y Alegría tomando en cuenta la necesidad de saber que tanto estaba aportando a la educación venezolana, crea un sistema de evaluación de la calidad educativa parecida al Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés: **Programme for International Student Assessment**) pero con algunas diferencias importantes.

La primera de estas diferencias es que se toma en cuenta el contexto en que se desenvuelven los centros educativos y de acuerdo al contexto se ubican socioeconómicamente. Así mismo, en la evaluación participan todos los actores que hacen vida en los centros: docentes, directivos, representantes, administrativos, ambiente, comunidad y alumnos.

Los resultados de la evaluación no han sido los mejores y se ha tenido que retomar tres aspectos fundamentales: Formar a los docentes en cómo se enseña y cómo se aprende, hacer la construcción curricular contextualizada en cada centro de Fe y Alegría desde un enfoque por competencias, evaluar y mejorar los sistemas de intermediación laboral en las escuelas Técnicas.

Es importante aclarar que Fe y Alegría hace Educación Popular y que se vale del enfoque solamente para direccionar su didáctica en los centros educativos pero que siempre esta didáctica respetará los principios filosóficos del movimiento así como la misión y la visión del mismo.

Esta formación que se ha de abordar desde los tres aspectos a mejorar antes mencionados no ha sido fácil puesto que los elementos paradigmáticos que hay en la mayoría de los docentes han dificultado la apertura a nuevas tendencias. Además de esto, la formación que ofrecen las universidades venezolanas no se enfoca en el enfoque por competencia a excepción de algunas que están explorando y diseñando curricularmente su propuesta educativa desde el enfoque, entre estas; la Universidad de Carabobo en la facultad de odontología, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de los Andes y la Universidad Católica Andrés Bello. Los tres aspectos más importantes que deben tener en cuenta los docentes son; la planeación de la enseñanza, la evaluación y la didáctica. Así pues, volvemos a retomar el proceso de formación docente como el elemento principal para impulsar cualquier enfoque y cualquier reforma educativa efectiva que vaya más allá de los programas diseñados por los organismos oficiales.

En el mismo orden de ideas, desde la educación popular se hace una propuesta de enseñanza que intenta abarcar todas las dimensiones del ser humano, la dimensión psico-afectiva, con una pedagogía que se centre en la enseñanza desde el amor a enseñar. Se propone desde esta dimensión que el personal del centro eduque amando a los alumnos y que desde este amor se viva y se impulse una educación de calidad.

Siguiendo con lo anterior, también desde el modelo Escuela Necesaria de Calidad de Fe y Alegría se propone impulsar la dimensión espiritual con una pedagogía evangelizadora, que promueva los valores de Jesús de Nazaret como único camino para vivir la justicia, la paz y el respeto en nuestra sociedad. También se hace presente la dimensión corporal, con una pedagogía de la salud, la valoración y el respeto del cuerpo, la dimensión intelectual, con una pedagogía de la pregunta y de la investigación, la dimensión socio-política, con una pedagogía del diálogo y la participación, la dimensión productiva, con una pedagogía del trabajo y el desarrollo sustentable, la dimensión estética, con una pedagogía de la expresión y la creatividad, la dimensión cultural. Es decir, una pedagogía de la inculturación, la interculturalidad y la multiculturalidad, la dimensión ética, con una pedagogía de los valores, la dimensión histórica, con una pedagogía de la identidad y de la esperanza. Se estima, desde Fe y Alegría, que trabajando todas estas dimensiones del ser humano se puede verdaderamente educar a los hombres y mujeres necesarios que podrán responder a las problemáticas mundiales actuales y futuras.

Este ambicioso modelo tiene muchas dificultades para hacerse vida, desde la poca receptividad por parte de los organismos oficiales como el Ministerio de Educación y la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas, hasta los supuestos paradigmáticos que los docentes traen. Además de esto, se hace cuesta arriba educar por competencias sin mejorar algunos elementos que se hacen presentes en Venezuela como lo son la gran cantidad de matrícula por aula y la poca ayuda que hay desde los representantes, entre otros.

Siguiendo con lo anterior, para impulsar todas estas dimensiones, la planeación de la enseñanza se debe orientar desde un enfoque curricular contextualizado, donde la realidad se integra con su diversidad y sus conflictos y se promueve la construcción compartida del conocimiento escolar, por medio de proyectos pedagógicos transversales e interdisciplinarios que desarrollan competencias y no meramente contenidos o temas aislados.

En el mismo orden de ideas, una educación de calidad que responda a los objetivos señalados implicaría que desde las aulas y los centros educativos, se incorporen actividades escolares acordes con las situaciones y realidad del entorno de los estudiantes donde se potencie el ingenio a través del uso y manipulación de materiales, herramientas, equipos y saberes en contextos determinados por una realidad.

Así mismo, el enfoque por competencia se hace presente en el modelo educativo como una oportunidad para que los centros educativos se conviertan en laboratorios de saberes y de investigaciones que resuelvan problemas reales. Fe y Alegría quiere darle énfasis a desarrollar los tres tipos de competencias, Básicas, Genéricas y Específicas-Laborales. Las competencias Básicas y Laborales son las que se hacen más visibles y manejables para el docente.

Sin embargo, cuando hablamos de las competencias genéricas* nos encontramos con bastantes dificultades para trabajarlas en las aulas, ya que estas representan todo lo relacionado con las actitudes para enfrentar situaciones y resolver problemas reales. Estas tienen que ver con, resolución de conflicto, la creatividad para resolver un problema desde valores de justicia, tolerancia y paz, liderazgo positivo, trabajo en equipo que fortalezca las relaciones humanas, género, entre otras.

Siguiendo con lo anterior, y tomando en cuenta la necesidad que tenemos socialmente de impulsar las competencias genéricas como medio para que los alumnos aprendan a relacionarse de una manera afectiva con los otros resolviendo las problemáticas desde los principios universales del respeto e igualdad, desde Fe y Alegría se pretenden impulsar una serie de estrategias didácticas que puedan ayudar al desarrollo de las mismas puesto que las estrategias para impulsar las competencias genéricas varían de lo que se viene haciendo hasta ahora en las aulas. La forma para desarrollar competencias genéricas es desde las experiencias vivenciales donde se pueda poner en situaciones reales a los alumnos para resolver algún problema.

En el mismo orden de ideas, hay que decir que los docentes que actualmente participan en la formación de los alumnos no están, en su gran mayoría, formados para desarrollar estas estrategias vivenciales con el propósito de impulsar las competencias genéricas. Si los docentes no se forman en el trabajo con estrategias vivenciales muy difícilmente los alumnos podrán vivirlas en los centros educativos. Así mismo también hay que decir que para trabajar estrategias vivenciales se necesita de la apertura del Equipo Directivo como apoyo fundamental en este proceso de formación e incorporación.

Además de esto, se debe tomar en cuenta que los contextos económicos donde se ubican los centros de Fe y Alegría son los que más necesidades básicas insatisfechas (NBI) tienen y que el mantenimiento de los centros educativos a nivel de estructuras físicas y de materiales parte de la autogestión de los mismos, es por eso que el manejo eficiente de los recursos es importante a la hora de incorporar estas estrategias vivenciales. Así mismo, el presente trabajo se desarrolla en la UE “Santa Teresita” Fe y Alegría. Este centro educativo se ubica en una zona bastante empobrecida de Valencia, el Barrio la Democracia.

Tomando en cuenta lo anterior nos preguntamos ¿Cómo se están desarrollando las competencias genéricas en Fe y Alegría desde la formación docente actual? ¿Sienten los docentes necesidad de formación para desarrollar el enfoque? ¿Cuáles serían las necesidades que los docentes perciben para poder impulsar el enfoque por competencias? ¿Cómo valoran los docentes el enfoque por competencia? ¿Cómo influye el enfoque por competencias en la convivencia estudiantil?

Propósitos de la investigación

General

Valorar el desarrollo de la formación por competencias en la UE Colegio “Santa Teresita desde el impulso de las competencias Genéricas”

Específicos

1. Develar los aportes de las estrategias didácticas vivenciales en la UE Colegio Santa Teresita de Fe y Alegría para la consolidación de competencias Genéricas

2. Analizar la convivencia de los estudiantes a partir de la formación en competencias Genéricas

3. Estimar los nudos críticos que existen en la UE Colegio Santa Teresita de Fe y Alegría para la consolidación de competencias Genéricas

Criterios para la selección del caso

Entre los criterios tomados en cuenta para seleccionar el caso único, se toman en cuenta los siguientes:

- ✓ Verificar el desarrollo de las competencias genéricas en Fe y Alegría dentro de la organización escolar
- ✓ Saber si la formación del docente en Fe y Alegría suficiente para que estos puedan desarrollar competencias genéricas en sus aulas de clases
- ✓ Observar si el trabajo por competencias genéricas se desarrolla en contextos de pocos recursos económicos

Justificación

La sociedad Venezolana en la actualidad pasa por una crisis de valores que van marcando el modo de relacionarnos los unos con los otros. Los valores que deben ser universales como la igualdad, la justicia, el respeto y la solidaridad cada vez se hacen menos visibles en el día a día. Tomando en cuenta esto, la educación en Venezuela cobra una mayor importancia desde el punto de vista social. Impulsar una educación diferente se hace necesaria para poder construir una sociedad donde todos podamos desarrollar las potencialidades individuales y comunitarias que poseemos. Así mismo y tomando en cuenta que las escuelas parecieran no encontrar el camino por el cual transitar de una educación informativa a una educación necesaria formativa en el presente trabajo se promueve la formación docente para lograr el desarrollo del enfoque por competencias.

Siguiendo con lo anterior, Fe y Alegría se define como un Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social, cuya acción se dirige fundamentalmente a los sectores empobrecidos y a los excluidos, a fin de potenciar su desarrollo personal y participación social (Fe y Alegría, 2007). Así mismo, y en coherencia con su definición Fe y Alegría se mantiene en una revisión constante de sus prácticas educativas para renovarlas y mejorarlas en función de la población a la que atiende.

Sin embargo, tomando en cuenta todas las intenciones por mejorar estas prácticas, los resultados arrojados en las últimas evaluaciones aplicadas a noventa y cuatro centros y que evaluaban competencias lógico matemáticas, resolución de problemas, lenguaje y comunicación, tecnología de la información y comunicación, género, no han sido positivas. Es por esto que Fe y Alegría (2011), ha planteado en el Plan Global un objetivo estratégico; “Fortalecer la formación de sujetos emprendedores, con proyectos de vida, valores cristianos y competencias, definidos en un marco de desarrollo humano integral y sustentable, a través de la consolidación

de un modelo educativo, popular, inclusivo y de calidad” (p. 4). Este objetivo se ha mantenido por los últimos tres años y en este nuevo ciclo se retoma el mismo objetivo y se impulsa desde un modelo pedagógico que se llama “La Escuela Necesaria de Calidad”, este modelo aborda toda la concepción teórica-prácticas que orientará el quehacer pedagógico en los centros educativos.

Así mismo, surge la motivación a impulsar el modelo pedagógico de Fe y Alegría Venezuela del Programa Escuelas, “La Escuela Necesaria de Calidad” (2012) que a su vez intenta dar respuestas a las propuestas y a las apuestas que se impulsan en Fe y Alegría en los diecisiete países en donde se encuentran, teniendo como objetivo primordial:

La formación de sujetos autónomos, capaces de responsabilizarse de sí mismos y de convivir solidariamente con los demás... capacitar al educando para que sea sujeto de sí mismo, capaz de comprometerse en la transformación de la sociedad. Educar para la formación de sujetos autónomos, supone también educar para la vivencia profunda de una espiritualidad encarnada y comprometida. Para nosotros, en Fe y Alegría, la espiritualidad consiste en seguir a Jesús hoy, según el Espíritu, en nuestro mundo globalizado y postmoderno (p.8).

En este sentido, se plantea la incorporación del enfoque por competencia como una alternativa de formación pedagógica en los centros, sin embargo, no todos han incorporado y trabajado bajo este enfoque, esto tiene una variedad de causas entre las que podríamos nombrar; las concepciones de algunos docentes que se resisten a los cambios, las gestiones existentes en los centros que no permiten que el enfoque haga vida, el temor de los padres y representantes por los cambios que se generan desde el trabajo por competencia, la falta de formación que hay en los docentes y en los equipos directivos de los centros, las diferentes concepciones que se tienen con respecto al enfoque por competencia, el trabajo que generaría el hacerlos vida en las aulas, las propuestas educativas nacionales, relacionadas en su mayor parte por reformas curriculares como el Currículo Básico Nacional que en algunos puntos se enlazan y en otros no, entre otros.

Un énfasis que se hizo en las evaluaciones aplicadas en los centros y en concreto a la UE Colegio Santa Teresita de Fe y Alegría fue evaluar las competencias genéricas que poseían los estudiantes y que en este sentido desde los instrumentos que se aplicaron no se obtuvieron los mejores resultados. Cuando se empieza a diagnosticar las causas la que más resalto fue que para desarrollar competencias Genéricas hace falta que en las aulas se vivan experiencias vivenciales que pongan a prueba la capacidad de resolver problemas y estas experiencias no se hacen vida en las aulas. Las razones son variadas pero una de la más importante es que los docentes de la institución no están formados para diseñar estas estrategias de aprendizajes.

Es por lo anterior que con la presente investigación se intentó valorar el desarrollo de la formación por competencias en la UE Colegio “Santa Teresita desde el impulso de las competencias Genéricas. Así mismo, esta investigación tuvo su naturaleza cualitativa utilizando el Estudio de Caso como la metodología para desarrollar la misma. Este estudio de Caso será de naturaleza Intrínseco. Se estudió un centro de Fe y Alegría porque necesitamos aprender sobre el cómo se están desarrollando las competencias genéricas en este centroLa presente experiencia de investigación se llevó a cabo en la U.E. “Santa Teresita” de Fe y Alegría, ubicada en la Av. Principal del Barrio la Democracia, Municipio Valencia.

MOMENTO II

DIMENSIÓN TEÓRICA

En presente capítulo se buscaron elementos teóricos vinculados con el problema de estudio que permitiera aproximarse a la comprensión del mismo desde la mirada de otros autores, para así tener un marco preciso de teorías que nos ayudan a definir el alcance del estudio. Así mismo, estos referente teórico permitieron organizar las ideas y desarrollarlas teniendo bases específicas que sustentaran los hallazgos obtenidos.

Estudios previos entorno a la investigación

Para fundamentar el presente trabajo se recopilaron una serie de documentos Nacionales e Internacionales que sustentan la investigación y señalan la importancia del desarrollo de competencias y de la pertinencia de un cambio educativo basado en el mismo.

A nivel Internacional a continuación se presentan tres trabajos de investigación con un contenido importante para la fundamentación del trabajo.

García (2010) en su trabajo doctoral titulado “**Diseño y Validación de un modelo de evaluación por competencias**” en la Universidad Autónoma de Barcelona (España) plantea cuatro puntos de partida (como la autora los llama) importantes de los cuales nos centraremos solamente en tres que tienen estrecha relación con la investigación presentada.

El primero de estos es que las instituciones deben preparar adecuadamente a sus estudiantes para un rendimiento académico-profesional efectivo. El segundo punto es que el rendimiento académico-profesional depende de una aplicación efectiva de los conocimientos y de las habilidades, y, en consecuencia, las instituciones de formación necesitan evaluarlos y por último que el enfoque por

competencias supone un cambio con respecto al modelo educativo actual y que las organizaciones pueden aprender a partir de sus procesos de cambios.

Esta investigación se hace, según la autora, desde un enfoque constructivista bajo un paradigma interpretativo-simbólico. Dentro de las reflexiones y conclusiones importantes que señala la investigación podríamos detenernos en el que señala que la formación por competencia necesita que el estudiante desarrolle una autonomía y un compromiso por adquirir estas. Es decir, el estudiante desde los procesos de meta cognición debe comprender la importancia y la utilidad de lo que está aprendiendo y que la evaluación les brinda la oportunidad para promover y desarrollar esa comprensión. Además, plantea que el aprendizaje por competencia plantea pasar de una enseñanza directa a una en la que el estudiante pueda aprender desde ejercicios de aprendizaje que promuevan el pensamiento reflexivo.

Por otro lado, se evidenció en la investigación que dar el salto para el estudiante para comprometerse realmente con los aprendizajes desde una visión cualitativa es compleja, los profesores que participaron en la investigación y que realmente desarrollaron el enfoque por competencia plantearon esta dificultad. Plantean también que para poder desarrollar el enfoque con una evaluación realmente efectiva se tiene que aclarar con los estudiantes los niveles de desempeño esperado, para esto por su puesto el profesor debe tener estos niveles bien claros al momento de realizar las evaluaciones. Amerita un cambio de paradigma tanto para el estudiante como para el profesor.

Relacionándolo con la investigación podríamos suponer que amerita un cambio de paradigma para todos los actores de la comunidad educativa ya que por ser la investigación a nivel universitario no se toman en cuenta a los padres y representantes, pero en nuestro caso si lo debemos hacer.

Así mismo, también se expone la investigación realizada por Reynoso (2008) bastante interesante realizada en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en

México, titulada **“Actitudes Docentes ante la innovación curricular por competencia”**

Esta autora se plantea solo dos objetivos el primero general: Investigar las actitudes de los docentes acerca de la innovación curricular por competencias y el único específico que plantea explorar y describir las actitudes que reflejan los profesores acerca de la innovación curricular por competencias. En este sentido, tomando en cuenta que para Fe y Alegría el docente es de vital importancia para desarrollar el modelo educativo esta investigación es de gran valor si lo que se quiere hacer es cambiar los paradigmas educativos.

Este trabajo es de tipo exploratorio y hay que destacar que la población que participo en la investigación está compuesta por docentes universitarios solamente. Los resultados no muestran una tendencia positiva o negativa clara. Sin embargo, hay una supremacía de tendencia positiva cuando se preguntan aspectos relacionados con la actualización curricular.

En este sentido, y como lo plantea el trabajo, las condiciones laborales de los docentes tiene una repercusión negativa o positiva en lo referente a aspectos de cambio de prácticas. Es decir, mientras el docente se sienta más conforme con el aspecto laboral estará más abierto a mejorar, actualizar su práctica y a su vez un docente dispuesto a cambiar las estrategias de formación dentro de las aulas desarrollando así las competencias genéricas en los estudiantes.

Uno de los aspectos importantes y que se destaca de la investigación es que los docentes plantean que no es necesaria la adquisición de grandes equipos tecnológicos para empezar a innovar. Es importante señalar esta conclusión tomando en cuenta que Fe y Alegría se maneja con una población de bajos recursos que hacen muy difícil la adquisición de equipos tecnológicos pero que no por esto se deja de innovar y que el enfoque por competencia no necesita la adquisición de una tecnología de punta para hacerse vida en los centros educativos.

Otra de las investigaciones realizado por Andrade (2011) de la Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador, cuyo título es “**Planificación Curricular**”

Esta investigación tiene como objetivo general Desarrollar procesos de aprendizajes, con la utilización del diseño curricular por competencias en el meso currículo, a través de las unidades didácticas por competencias, para dinamizar la función pedagógica y como específico tiene tres de los cuales destacaremos solamente dos que tienen relación con la investigación. El primero de estos es Identificar qué tipo de aprendizajes desarrolla el docente en los estudiantes durante la función pedagógica, y el segundo, destacar la importancia que tiene el diseño curricular por competencias en el meso currículo, a través de las unidades didácticas por competencias. Esta investigación se hace bajo un estudio correlacional desde un

En este sentido, hay que plantear que en Venezuela aun cuando se intenta aplicar (en primaria) un currículo por competencia, no se dio la formación para hacerlo posible y la mayoría de los docentes podría también estar utilizando herramientas pedagógicas constructivistas y conductistas en sus práctica.

También se destaca el desconocimiento de las estrategias de evaluación y de la importancia que tiene en los procesos educativos. En este sentido desde lo que se propone en Fe y Alegría, podríamos acentuar esta conclusión y relacionarla con las que hicieron como institución, ya que, cuando se aplicaron las evaluaciones de Calidad para mirar los avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias, pudimos recoger datos que planteaban que los mismos habían presentado fallas importantes en los elementos que allí se estaban evaluando (lectura, escritura, matemática, valores, TIC y género)

Una de las recomendaciones importante que se hace en el trabajo citado es la de formación docente. Para que el enfoque se haga vida en los centros hay que plantearse una formación importante con los docentes de las instituciones. Esta formación según también el trabajo anterior, tiene que tener temas que tengan que ver con la evaluación, los tipos de aprendizajes y la didáctica.

Ámbito Nacional

Lobatón (2013) en su trabajo de grado titulado “**Competencias del docente a la luz del perfil que requiere el sistema educativo bolivariano**” una investigación de campo de enfoque cualitativo bajo un enfoque etnográfico y un diseño No experimental, señala que se necesitan docentes formados para las nuevas necesidades educativas. Así mismo, también plantea la misma autora que para poder formar en competencias los docentes primero necesita poseerlas para tener la capacidad de formarlos puesto que el desarrollo por competencias no es algo que este innato para los seres humanos. Hace referencia también a una serie de necesidades formativas que los docentes expresan como debilidades.

Así pues, el trabajo en equipo, la tolerancia, las actividades dinámicas y pedagógicas son algunas de las manifestaciones de necesidad que expresan los docentes. Si nos detenemos a mirar el tipo de formación que los docentes participantes en la investigación de Lobatón, podemos relacionar todas esas necesidades con la formación de competencias genéricas es decir, no solamente son una necesidad para el estudiante sino también para el docente que es responsable de desarrollarla en sus estudiantes y en esto anterior encontramos la relación con el presente estudio de caso.

Los docentes que participaron en la investigación manifestaron tener una buena formación con respecto a los proyectos de aula sin embargo, mostraban también preocupación porque no sentían que la formación haya sido suficiente. En esta misma investigación se plantea que hay algunas fallas importantes dentro de nuestro sistema educativo y que giran en torno básicamente a la poca formación que tienen los equipos directivos y docentes de los centros educativos. Para esta investigación participaron diez docentes del L.B. “Key Ayala”

Así mismo, Palma (2010) en su investigación titulada “**La Evaluación como un proceso cualitativo y globalizante de las competencias del ser, el conocer, el hacer y el convivir en la construcción del aprendizaje significativo en el área de**

Desarrollo Endógeno” un investigación de campo de carácter descriptivo, donde analiza la evaluación cualitativa, señala discrepancia entre la mirada que tiene el docente al evaluar competencias y la de los alumnos, los mismos advierten que la evaluación no vincula todos los elementos que deberían tomar en cuenta para evaluar una competencia; ser, conocer, hacer y convivir. Esto anterior tiene una lógica muy simple, sino se forma en competencias muy difícilmente se podrá evaluar las mismas.

En tal sentido, los alumnos cuando llenan los instrumentos de recolección de datos utilizados por el autor (cuestionarios), manifiestan en un porcentaje de 40% que no le encuentran utilidad ni un significado importante a lo que les evalúan sus docentes. Cabe destacar que en este mismo trabajo los docentes plantean que estas evaluaciones si agrupaban insumos para recoger la información necesaria para evaluar estos aspectos necesarios para evaluar por competencias. Sin embargo, el autor plantea que debe haber una correspondencia entre lo que se pretende evaluar y lo que se enseña.

Hay que señalar que en la mayoría de los casos los docentes solamente se enfocan en los contenidos conceptuales y lo que se propone con el trabajo por competencia es que el sistema educativo se enfoque en lo que los alumnos puedan demostrar desempeños claros de lo que saben, de lo que hacen y el cómo lo hacen. Para esto es necesario que los docentes empiecen a realizar una planificaciones y evaluaciones contextualizadas.

El mismo autor señala que, para que un docente pueda evaluar todo lo referente a los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales estos deben planificar muchísimas estrategias de evaluación. Esta investigación nos señala la importancia que tiene la evaluación dentro del día a día del docente, sin embargo se podría decir, por lo que plantea el autor, que si la evaluación no aborda todos los aspectos del alumno no es completamente justa. La población estuvo constituida por Nueve (09) Docentes y Doscientos Sesenta y Tres (263) alumnos en total Doscientos Setenta y Dos (272) personas.

Siguiendo con lo anterior, Rodríguez (2008) en su trabajo de Asenso cuyo título es **“Formación por competencias del estudiante de práctica profesional II, en el área de Educación para el Trabajo de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), Universidad de Carabobo”** una investigación documental con un diseño bibliográfico, donde analiza la importancia de la formación por competencia en los estudiantes plantea dentro de sus conclusiones la formación por competencias como factor clave en el modelo educativo y como esta se convierte en una herramienta poderosa al momento de afrontar desafíos en el ámbito laboral.

Podemos deducir con esto que la formación de competencias tiene mucha relación con el mundo laboral y productivo y que la formación por competencia no se hace en un momento específico de la vida sino que por el contrario es un proceso continuo de formación que se tiene que desarrollar a lo largo de la vida de cualquier persona tomando en cuenta el desarrollo evolutivo del individuo. En este mismo trabajo, se plantea también la necesidad de transformar radicalmente, pero no inmediatamente, todo el paradigma educativo que existe implica cambios profundos en todo el quehacer docente.

En las recomendaciones que propone Rodríguez están las de tener en cuenta el perfil de los estudiantes para determinar cuáles serán las competencias necesarias en el currículo para llegar al perfil requerido. Se puede decir que, aunque el trabajo de Rodríguez va dirigido a estudiantes de pregrado de igual manera los alumnos que están estudiando una mención técnica como es el caso de los de fe y alegría, también tendrán que tener en cuenta el perfil requerido para poder modificar y ajustar el currículo con las competencias necesarias, además, no bastaría con determinar cuáles son las competencias necesarias sino se forma al docente, señala que la formación docente en nuestro sistema educativo no ha producido cambios reales, se podría decir tomando en cuenta lo que plantea la investigación nombrada, que el enfoque por competencia se desarrollará en el aula si primero influye radicalmente en cambios básicos; planificación, evaluación y didáctica y para que esto sea posible hay que empezar a formar en estos tres aspectos a los docentes.

Abordaje Teórico del estudio

En este momento de la investigación se exponen unos elementos teóricos importantes que señalan aspectos fundamentales desde conceptos y teorías que apoyan la investigación. Se trata en este sentido de ahondar en el conocimiento existente relacionado con la investigación propuesta partiendo del planteamiento del problema y de las preguntas que nacen de este y que direccionan la investigación y sustentando desde varias teorías la pertinencia de las mismas. (ver Gráfico N° 1)

Teorías formales

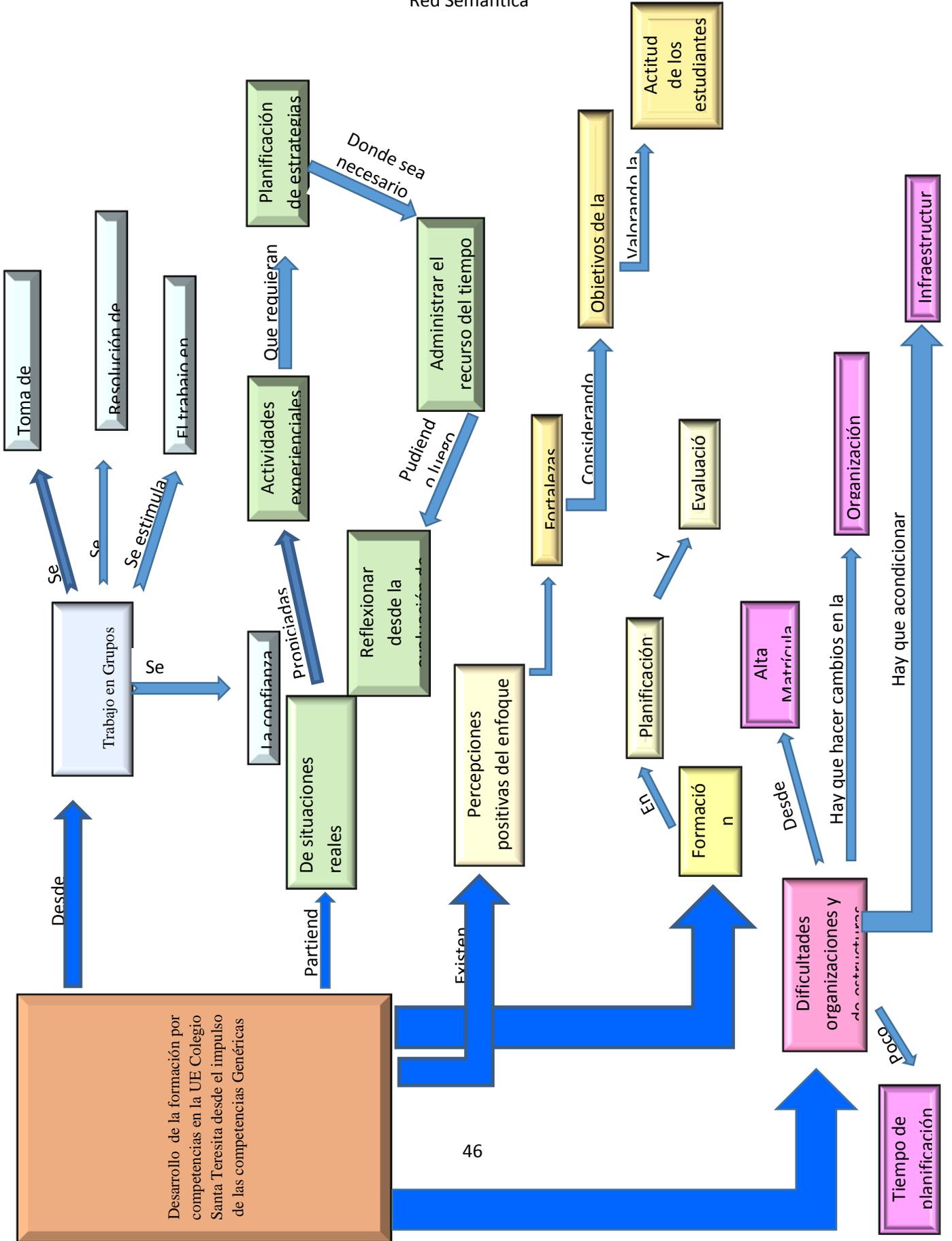
Cognitivismo

La teoría cognitiva, la que reconoce que el aprendizaje de una persona involucra elementos de relación con otras personas, estudia lo que está pasando por la mente de un individuo al momento en el que está aprendiendo. Además da gran importancia a los elementos sensoriales como canales importantes del aprendizaje, Linares (2009).

Esta teoría plantea que los estudiantes, para que puedan aprender, deben recibir la información de cierta manera y poder hacer la vinculación de lo que se está aprendiendo y utilidad que tiene ese aprendizaje para la persona. El cognitivismo aparece como una evolución de la psicología conductista que intenta explicar la conducta a partir de los procesos mentales. Los conductistas, en cambio, se basaban en la asociación entre estímulos y respuestas.

En el mismo orden de ideas y como rama del cognitivismo podemos también hacer mención del constructivismo, como la corriente didáctica que hace posible aprender desde las experiencias. Es decir, el conocimiento de cualquier persona nace de la relación que haya entre lo que se vive y lo que se necesita para vivir.

Red Semántica



Por lo tanto, el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, es decir, para que un aprendizaje sea significativo los contenidos deben relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, un conocimiento que tenga relación con la realidad del individuo. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto relevante en la estructura cognitiva del alumno, Ausubel-Novak-Hanesian, 1986 (Citado por Moreira, 2008). En el proceso de aprendizaje, si el educador propone un material con significancia lógica y psicológica será el estudiante quien defina a utilidad de la nueva información con la cual interactuará su estructura cognitiva; esto supone flexibilidad el proceso enseñanza-aprendizaje propiciando un “terreno cognitivo” (anclaje) para próxima información. El desarrollo mental es un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado de menos equilibrio a un estado superior de equilibrio J. P. Piaget, L. Vigostky sf, (Citado por Montessori, 2014). Por su parte Bruner 1997 (citado por Chacón, 2009) expone que “La educación no sólo ocurre en las clases, sino también alrededor de la mesa de comedor” (p. 233).

A su vez los autores anteriormente nombrados afirman que Bruner también plantea que las personas actuamos de una determinada forma al enfrentarnos a una situación problemática, pero de no resultar lo esperado cambia su primera alternativa de actuación por otra y así sucesivamente hasta encontrar la respuesta deseada.

Tomando en cuenta lo anterior, cuando queremos desarrollar competencias genéricas en los alumnos, se deben relacionar las estrategias que el docente utiliza en el aula con la realidad de los estudiantes para que estas sean significativas con los mismos y así los alumnos puedan encontrarle un significado real para aplicarla en su vida cotidiana.

Teoría Crítica

La teoría crítica supone la relación estrecha que hay entre el conocimiento y la experiencia. El conocimiento desde este punto de vista, estará mediado por diferentes factores ambientales, sociales, físicos entre otros. Habermas 1981 (citado por Jiménez. 2009), plantea que desde esta teoría hay una diferencia entre la razón y el entendimiento, con la razón pensamos y con el entendimiento conocemos, es decir, el conocimiento no opera según presupuestos jerárquicos sino pragmáticos. Esto quiere decir que todo el conocer humano está motivado por un interés y, que solo queremos conocer lo que nos interesa. Esta teoría afirma que el aprendizaje depende de los intereses personales y que estos parten de una experiencia que se vincule con el momento histórico de quien aprende.

Tomando en cuenta lo anterior, Jiménez (2009), plantea que la teoría crítica expresa que existe una estrecha relación entre teoría y práctica, y esta relación teórico-práctica nos mostrara una visión general de la sociedad y sus constructos así como también el comportamiento de los estudiantes que viven y actúan a partir de una práctica, la ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la práctica crítica; esto es, una forma de "ilustración" de una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación. Es decir, para la teoría crítica existe una estrecha relación entre lo que se conoce y lo que se hace con lo que se conoce.

En este sentido, las competencias genéricas se desarrollan no sólo con el conocerlas, se necesita poner en práctica los conocimientos para evaluar si las mismas están siendo alcanzadas. Podemos tomar en cuenta la pedagogía crítica como un derivado de la teoría crítica. Silva, (2011) afirma que esta tiene como objetivo fundamental, no sólo desarrollar un lenguaje de crítica y desmitificación, sino crear un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas,

capaces de confrontar los esquemas dominantes, tanto dentro como fuera de la escuela.

Teoría de la complejidad

El pensamiento complejo según Tobón (2006) trata de la construcción del saber se construye desde la interpretación y la comprensión de la realidad y de lo que se va viviendo. Por ende, el pensamiento complejo consiste en una nueva racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, donde se entretajan las partes y elementos para comprender los procesos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición, y complementación, dentro de factores de orden y de incertidumbre, la realidad se da en un proceso de constante cambio donde, afirma Morín (1996) “interactúan procesos de orden y de incertidumbre” (p. 62). Esto exige al ser humano el desarrollo de estrategias que le permitan afrontarla de forma dinámica, como afirma Tobon (2006) “la construcción del conocimiento se da desde el sujeto en una continua reflexividad con el contexto” (p.7).

Siguiendo con lo anterior, la teoría del pensamiento complejo explica cómo se entiende la realidad desde todas las perspectivas posibles, y que separando las partes se limitan también las visiones para comprender el todo. Plantea también, la necesidad social de ciudadanos pensantes, activos, reflexivos, competitivos, emprendedores y racionales capaces de implicarse en la formación de la comunidad, ciudadanos que busquen todas las posibilidades de desarrollar ideas innovadoras que resuelvan problemas sociales.

A continuación se exponen los siete saberes necesario para la educación del futuro descritos por Morín (1999)

- ✓ Una educación que cure la ceguera del conocimiento.
- ✓ Una educación que garantice el conocimiento pertinente
- ✓ Enseñar la condición humana

CURRICULUM FRAGMENTADO	CURRÍCULO COMPLEJO
------------------------	--------------------

- ✓ Enseñar la identidad terrenal
- ✓ Enfrentar las incertidumbres
- ✓ Enseñar la comprensión
- ✓ La ética del género humano

Siguiendo con lo anterior y cuando veamos más adelante las veintisiete competencias genéricas que se quieren desarrollar mundialmente veremos que hay una estrecha relación en estas visiones educativas que existen.

El currículo complejo

El currículo es un sistema complejo en tanto se estructura a través de múltiples relaciones interdependientes en constante cambio “donde interactúan los componentes pedagógicos y didácticos y está determinado por aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y administrativos” (Tobón, 2006). El currículo complejo trasciende el énfasis del currículo tradicional basado en asignaturas y conocimientos disciplinares en tanto tiene como fundamento la transdisciplinariedad y el mundo de la vida. En él se incorpora la dinámica local, la globalización y la mundialización, Tobón, (2006) afirma:

La formación desde el pensamiento complejo es un proceso de continua construcción, deconstrucción, reconstrucción y resignificación de competencias de manera interrelacionada en todos los espacios del currículo, con contextualización en los espacios del ejercicio laboral a través del análisis y resolución de problemas. Con ello, se busca que el proceso pedagógico tenga pertinencia y pertenencia. El diseño del currículo complejo por competencias tiene tres componentes: Eje pedagógico, eje didáctico y eje de gestión curricular. Estos tres componentes interrelacionan entre sí de forma sistémica teniendo como base la orientación de la formación integra”.(p. 21)

A continuación se presentará un cuadro donde se exponen algunas diferencias fundamentales entre el currículo complejo y el currículo fragmentado.

Cuadro N° 1 Diferencias fundamentales entre currículo (Tobón, 2006)

Se enfoca a formar contenidos con base en temas	Se orienta a formar con base en problemas y la autorreflexión
La estructura está fundamentada en asignaturas compartimentadas que no facilitan la relación de los saberes	La estructura del currículo se fundamenta en nodos problematizadores desde los cuales se integran los saberes.
Se enfatiza en la formación de saberes académicos	Se enfatiza en la articulación de saberes académicos con saberes no académicos (mitos, poesía, literatura, historias populares, etc.)
El diseño se hace tomando como base lo académico y la visión de expertos	El diseño curricular se fundamenta en los requerimientos del contexto

Como se expresa en el cuadro anterior, el currículo completo hace énfasis en la relación que existe entre el contexto y el educando así como también la importancia que tiene problematizar las estrategias de aprendizajes para que se vivan realmente.

Enfoques conceptuales

La Pedagogía Ignaciana

La Pedagogía Ignaciana tiene por intencionalidad enseñar a pensar y enseñar a aprender ayudando a integrar lo académico y lo formativo, contempla cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación, toma en cuenta el contexto y a la persona que dirige la enseñanza. Debe también promover actividades de enseñanza y formación, con variedad metodológica, que se transformen en experiencia de aprendizaje cognoscitiva, psicomotriz o afectiva.

Siguiendo con lo anterior, la pedagogía ignaciana suscita una implicación reflexiva del estudiante de modo que pueda considerar la importancia y el significado humano de lo que está estudiando. Impulsa los cambios profundos en los estudiantes para que lleven a cabo opciones interiores y acciones exteriores, y puedan ser competentes en situaciones nuevas. Realiza una evaluación integral de

todos los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje. Con respecto a lo anterior, Kolvenbach, (1982) expone lo siguiente:

La promoción del desarrollo intelectual de cada estudiante, para completar los talentos recibidos de Dios, sigue siendo con razón un objetivo destacado de la educación de la Compañía. Su finalidad sin embargo, no ha sido nunca acumular simplemente cantidades de información o preparación para una profesión, aunque estas sean importantes en sí mismas y útiles para que surjan líderes cristianos. El objetivo último de la educación jesuita es, más bien, el crecimiento global de la persona que lleva a la acción, acción inspirada por el Espíritu y la presencia de Jesucristo, el hijo de Dios, el «Hombre para los demás». Este objetivo orientado a la acción está basado en una comprensión reflexiva y vivificada por la contemplación, e insta a los alumnos al dominio de sí y a la iniciativa, integridad y exactitud. Al mismo tiempo discierne las formas de pensar fáciles y superficiales indignas del individuo, y sobre todo peligrosas para el mundo al que ellos y ellas están llamados a servir. (p. 8)

La pedagogía Ignaciana plantea la libertad como medio y sentido de la educación. Para la Compañía de Jesús, los jóvenes deberían ir aprendiendo libremente a su propio ritmo y escoger el camino por donde quisieran transitar a lo largo de su formación. Se presentan así temas altamente relacionados con cuestiones humanas, como problemas de tipo ético y moral, dilemas morales, temas de problemas ambientales. Es una pedagogía que busca que los estudiantes descubran la manera de relacionarse con el otro teniendo como modelo el de Jesús de Nazaret y como lo plantea El Consejo Internacional de la Educación de la compañía de Jesús conocido por las siglas, ICAJE (1986):

Proyecto Pedagógico Ignaciano se dirige en primer lugar a los profesores. Porque es especialmente en el trato de éstos con sus alumnos en el proceso de aprendizaje donde pueden realizarse las metas y objetivos de la educación de la Compañía. Cómo se relaciona el profesor con sus discípulos, cómo concibe el aprendizaje, cómo moviliza a sus alumnos en la búsqueda de la verdad, qué es lo que espera de ellos, la integridad e ideales del profesor -todos estos elementos tienen efectos formativos tremendos en el desarrollo del estudiante. (p.13)

Pedagogía liberadora

La pedagogía liberadora fundamenta una concientización de la realidad para tomar acciones que permitan cambiar la misma. A esto Freire (2004) llama "concientización", en el sentido de la transformación de las estructuras mentales. Se toma el conocimiento como un proceso continuo y que todo conocimiento se desarrolla desde una práctica. A su vez, plantea que este conocimiento estará mediado por el contexto en que se desarrolla y propone el diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos y educadores. La relación del educador es una horizontal, en oposición del antidiálogo como método de enseñanza tradicional que implica una relación vertical de profesor sobre el alumno. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que permita y facilite dialogar con el educando sobre algo.

Siguiendo con lo anterior, el educador debe manejar métodos de enseñanzas que se vinculen con el contexto y con la realidad de los educandos. Así mismo, aprovechar las situaciones que se desenvuelvan en la vida de los educandos y usar estrategias que permitan que el estudiante desarrolle la imaginación en los mismos. La razón es superada por la comprensión. En la pedagogía liberadora hacerse preguntas es fundamental para problematizar los momentos de aprendizaje y desarrollar en los educandos todas las potencialidades creativas que posean.

Para Freire (2004), "Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho".(p. 23)

Formación por competencias

Competencias

Lo primero que hay que decir es que no hay una sola definición del concepto de competencia, en el documento de la ODCE (1997) se plantea que "una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de

enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandoo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”. (p. 3)

A su vez, Tobón (2006), define la competencia como: “una compleja estructura de atributos personales integrados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se manifiestan en el desempeño adecuado de actividades académicas, sociales y profesionales en diversos niveles y bajo estándares de calidad establecidos”. (p. 44).

En tal sentido el enfoque por competencia en el ámbito educativo va más allá de unos contenidos a impartir, implicaría colocar al estudiante en situaciones reales de aprendizajes para que este pueda enfrentarlas utilizando todos sus recursos. Entonces habría que evaluar la didáctica del docente y si de verdad en esta planeación de aprendizaje, el aula y la escuela se convierten en ambientes reales de aprendizajes para que el estudiante tenga la oportunidad de vivir el enfoque por competencia.

A su vez, Bogoya 2000. (Citado por Tobon, 2006) define las competencias como: "una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (p.11). En este sentido el trabajo de las Escuelas y del docente en el aula debe ser lo más contextualizado posible y le debe permitir tanto al docente como al estudiante reflexionar la actuación al presentarse alguna situación concreta de aprendizaje

De manera similar, Tobón (2006) hace referencia a Bunk (1994) planteando que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. Finalmente Ouellet (citado por Tobón, 2006) expresa que: “Como principio de organización de la formación, la competencia puede

apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular”. (p.37). Tobón, (2006) afirma que:

Desde el pensamiento complejo se nos aporta un enfoque para abordar la formación basada en competencias en su integralidad, con el fin de evitar el reduccionismo hoy imperante en esta área. En esta perspectiva, las competencias pueden asumirse como un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre (Braslavsky, 1993); manejo de la incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de una sociedad globalizada y en continuo cambio (Bacarat y Graziano, 2002). De esta manera, las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (Gonczy y Athanasou, 1996). (p.9)

Competencias Genéricas

Según la definición que proporciona el Centro de Innovación Profesional conocido como el CIP (2011) de la Universidad de La Frontera de Chile, las competencias genéricas “tienen que ver con las habilidades o destrezas, actitudes y conocimientos transversales que requiera cualquier persona en cualquier área profesional, personal y social que son transferibles a una gran variedad de ámbitos de desempeño”(p. 33). Es decir, una persona para relacionarse positivamente en todos los aspectos de la vida debería poseer desarrolladas las competencias genéricas que le permitan esta relación.

Una postura general de las competencias

El termino competencias ha cobrado bastante fuerza en las últimas décadas en el mundo. Pareciera haber un sentir común de lo que se quiere y lo que no se quiere en educación. Moreno (2010), plantea “la necesidad del reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por

un modelo curricular "flexible", interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos.” (p.1)

Internacionalmente desde dos proyectos concretos, el proyecto Tunning y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), habido la intención de que todos los países caminen hacia un mismo horizonte, cambiar la educación para que, podamos responder a las dificultades que se nos presentan en la actualidad y que nos permita prever las que se nos presentarán en el futuro, Sacristán (2008) fundamenta que:

los planteamientos que toman como base el constructo competencias suelen tener en común tres enfoques: *a)* reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas tradicionales que no aportan capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición; *b)* una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación; y *c)* se trata de planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar). Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación. (p. 32)

A su vez, Gómez (2004), plantean también que las demandas formativas de los ciudadanos exigen que la escuela se reinvente, para que sea capaz de abordar y estimular el desarrollo, ya no solo de conocimientos, sino también de habilidades, actitudes, valores y emociones que los ciudadanos requieren cada vez para convivir en contextos sociales heterogéneos.

Las demandas formativas de los ciudadanos contemporáneos son de tal dimensión que exigen reinventar la escuela de modo que sea capaz de estimular el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, pues los ciudadanos cada vez más requieren convivir en contextos sociales heterogéneos,

cambiantes, inciertos y saturados de información, contextos caracterizados por la supercomplejidad.

Siguiendo con lo anterior, Fe y Alegría hace un planteamiento desde el Modelo Pedagógico de Escuela Necesaria, que proyecta que trabajar por competencia implicaría cambiar una manera de pensar y de actuar de los docentes que hacen vida en los centros. Habría que repensarse una planificación y evaluación que de verdad impulse el desarrollo de competencias.

La planificación por competencias

Planificar por competencias supone un reto desde la educación, para desarrollar competencias el profesor debe trabajar particularmente por problemas y proyectos, es decir, proponer tareas complejas, retos, que inciten a los estudiantes a movilizar sus conocimientos y habilidades con una pedagogía activa, cooperativa, abierta. Tenutto-, Brutti y Algorañá (2009), explican, que los docentes puedan crear planificaciones que sean ricas en estas acciones, la planificación tendría como principal tarea la definición de unos objetivos claros que indique a su vez los resultados que se esperan, es decir, lo que se quiere al desarrollar determinada competencia y en la planificación deben figurar objetivos destinados a los aprendizajes de conocimientos, adquisición de habilidades y el desarrollo de actitudes.

Los componentes nodales de una planificación por competencias serían: 1) Fundamentos y propósitos, 2) Objetivos, 3) Contenidos, 4) Estrategias de enseñanza, 5) Recursos, 6) Bibliografía, 7) Evaluación y 8) Tiempo

Si se trabaja por competencias el criterio de selección de los contenidos es su funcionalidad en el logro de las competencias. Los contenidos son un componente de las competencias, y en este sentido, se trata de saber cómo hacer las cosas, cómo desarrollar procedimientos y usar determinadas destrezas en cada contexto y justificar la elección de los recursos seleccionados.

Evaluación por competencias

La evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes. Partiendo de lo anterior, la evaluación tradicional tendría que nutrirse de un nuevo enfoque, donde las personas participen y tengan claro cuál es el propósito de la evaluación y que es lo que se les va a evaluar, para qué y es tanto cualitativa como cuantitativa, Ruiz (2008). Busca determinar de manera procesual el avance que van teniendo los estudiantes y a su vez, los logros tienen que arrojar unos resultados que se representan en números y en letras en cuanto a los sistemas evaluativos en la educación formal Venezolana.

Fe y Alegría, (2012), asume la evaluación como una reflexión crítica sobre el quehacer educativo, donde los sujetos, participando en esta crítica, detectan vacíos, debilidades y fortalezas, para luego tomar las mejores decisiones desde la información que detectaron. La evaluación no se concibe como una acción punitiva, sino formativa del proceso educativo.

Mirada internacional del trabajo por competencias

Las competencias genéricas son las que se consideran vitales para una participación exitosa en cualquier sociedad. El proyecto Tunnig 2004-2007 aporta veintiséis competencias genéricas para América latina:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Para desarrollar las competencias que se describen anteriormente se deben planificar estrategias de aprendizajes que partan de situaciones reales para poder desarrollarlas. UNESCO, (2000), se describen de manera muy clara los seis objetivos que orientaran todas las acciones de mejoras en los países que forman parte de la de las políticas de estados de los diferentes gobiernos. Estos objetivos se fundamentan con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en el año 2015, así pues:

Objetivo1

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Objetivo2

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Objetivo3

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Objetivo4

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

Objetivo5

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

Objetivo6

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas. En la presente investigación solamente tomaremos en cuenta el Objetivo 6, mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Soporte Legal

La presente investigación asume como soporte legal la Constitución de la República Bolivariana desde el artículo 102 que sustenta que “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico,

humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad”. En este sentido, todos los venezolanos poseen un derecho inviolable como lo es la educación. La cual esta debe ser gratuita y de calidad donde se tomen en cuenta todos esos factores que emergen en ella, es por ello la importancia de que los docentes estén netamente capacitados para la misma y posean un buen manejo y dominio no solo teórico sino práctico de esa nueva propuesta educativa bolivariana en curso teniendo en cuenta cada una de esas competencias que debe poseer para poder alcanzar el logro y éxito de la misma, logrando un verdadero cambio en las aulas de clases, por ende un cambio significativo para el país.

Así mismo, el Artículo 103 que supone que “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado”. Por consiguiente, cabe destacar que todos los ciudadanos venezolanos están en el derecho de participar en una educación con ideales sostenibles para la sociedad sin excepción ni exclusión para todos los niveles de la educación a fin de que se proyecte y genere un proceso de cambio y desarrollo que el país necesita basado en el ser republicano con valores y actitudes de superación desde lo individual a lo colectivo, desde una perspectiva bio-psico-social sus potencialidades y su problemática actual.

Siguiendo con lo anterior, se encuentra el Artículo 104 que establece: “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”. De allí la necesidad del perfil del docente de la actualidad, promulgando la pedagogía desde el hacer, con vocación pluralista e intercultural con unidad de la diversidad, desarrollando el aprendizaje con pertinencia sociocultural y centrado en lo humano reconociendo así las diversidad de capacidades tenientes en sus aulas.

Por otra parte en la Ley Orgánica de Educación (2009), establece en su artículo Artículo 3 que “La Educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social”. De allí la necesidad de formar gerentes capaces de adaptarse a los cambios, con visión del trabajo liberador para el desarrollo social. Por otra parte, en el Artículo 15, la educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la presente Ley, tiene como fines: “Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria” y “Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular”

También desde el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente desde el artículo 139 que establece: Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijarán políticas establecerán programas permanentes de actualización de conocimientos, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia con el fin de prepararlos suficientemente, en función del mejoramiento cualitativo de la educación.

En este sentido, es deber del estado preparar todo lo conducente a la formación del personal directivo y ejecutar los programas de actualización que suministren las herramientas para alcanzar una gestión exitosa en las aulas de clases lograron así cumplir con esas propuestas educativas promulgadas por el estado.

MOMENTO III

ABORDAJE METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la metodología que permitió desarrollar el presente trabajo de grado. Se presentará el enfoque que guio la investigación así como también el paradigma y el método que fue utilizado para desarrollarla. En este espacio profundizamos la veracidad científica se la investigación, puesto que todo, trabajo de investigación debe generar un nuevo conocimiento, ya que la ciencia es dinámica y cambia constantemente.

Enfoque de Investigación

El presente trabajo de investigación se sustentó bajo el enfoque cualitativo ya que esta estudia la realidad desde un contexto natural, tal y como sucede haciendo luego la interpretación de los significados desde los fenómenos que se desarrollen en la misma. En la investigación cualitativa el investigador ve al escenario desde una perspectiva holística y son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio, Begoña (2013).

En la investigación cualitativa se intenta fundamentar las formas en que las personas se desenvuelven en situaciones particulares, para así capturar los datos sobre las percepciones a través de una profunda atención a los detalles que se manifiesten. En tal sentido, Taylor y Bogdan (1986) señalan que “la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20)

Siguiendo con lo anterior, para Stake (2007) el enfoque cualitativo se fundamenta en tres aspectos importantes. La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación, el papel personal e impersonal que puede aportar el investigador y la diferencia entre el conocimiento descubierto y el conocimiento construido. Así pues, el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión de los hechos.

Es por lo anteriormente descrito que el presente trabajo se ubica bajo un enfoque cualitativo, puesto que se abordó una realidad contextual para interpretar los elementos fundamentales que se generan en esta. Algunas de las características que envuelven el contexto del centro son; la pobreza de las familias que conforman la comunidad escolar (en algunos casos pobreza extrema), la violencia que vive la comunidad representado por las bandas armadas de los sectores aledaños al colegio, la contaminación ambiental que rodea las instalaciones del centro, las familias en su mayoría representada por la madre como base fundamental del núcleo familiar. Además de esto, docentes con poca formación pedagógica y algunos con muchos años en el centro, por lo que para estos, las estrategias nuevas e innovadoras resultan amenazas para su desenvolvimiento en el aula pero que en su mayoría son muy cercanos con los alumnos y sensibles a la realidad que los afecta.

Se abordó la investigación desde el enfoque cualitativo utilizando las técnicas de la observación del desarrollo de las estrategias en las aulas, el análisis de documentos y las entrevistas a informantes claves que viven las estrategias para desarrollar competencias genéricas.

Paradigma de la investigación

El término paradigma se define como una forma de visualizar e interpretar múltiples conceptos, esquemas o modelos del comportamiento en las etapas de la humanidad en todo lo que tiene que ver con la psicología y la filosofía: "Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" Kuhn 1962 (Citado por Martínez, 2014)

Entre las clases de paradigmas se encuentra el paradigma interpretativo el cual busca supuestos sobre las costumbres, que se encuentran en algún grupo en general. Este paradigma se basa en el proceso de conocimiento, en el cual se da una interacción entre sujeto y objeto. En tal sentido Heidegger 1974 (citado por Martínez, 2014) afirma que el paradigma interpretativo:

Se refiere a la interpretación de la “Interacción Social” en la que propone que se deben estudiar las interpretaciones y significados que las personas le dan cuando interactúan, en distintas situaciones y la realidad social en la cual viven, esto es constante y los significados que se le otorgan pueden modificarse por otros, estos cambios son importantes para el interaccionismo simbólico. El objetivo principal del paradigma interpretativo no es buscar explicaciones casuales de la vida social y humana, sino profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad. (p. 23)

El paradigma interpretativo busca profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad. Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación se sitúa dentro de este paradigma porque no busca explicar lo que pasa dentro de un aula, sino más bien comprender cómo se desarrolla una realidad escolar desde el desarrollo de las competencias genéricas.

Método de la investigación

El método que se utilizó para el desarrollo de la presente investigación fue el estudio de casos que como lo plantea Stake (2007) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Así mismo, un estudio de casos se puede desarrollar desde dos formas, Intrínseco si solo se necesita aprender del caso en particular y no otros casos a partir de este e instrumental si la finalidad con el caso estudiado es comprender otra cosa.

Tomando en cuenta lo anterior, la investigación a su vez se desarrolló desde un estudio de caso intrínseco, puesto que nos interesó estudiar y aprender cómo se desarrolla una realidad particular en el centro específico de Fe y Alegría. La primera obligación del estudio, según el mismo autor, es la de comprender el caso seleccionado. En este sentido, por ser de naturaleza intrínseca el caso esta previamente seleccionado, con informantes claves (docentes, estudiantes, psicóloga, coordinador), que aportan la información necesaria para el estudio.

En la presente investigación no confinamos la interpretación a variables o a la recogida de datos para luego analizarlos e interpretarlos, en vez de esto, el

investigador interpretó el desarrollo de una realidad utilizando la observación como técnica de recolección de la información y a la vez examinar los significados que va teniendo esta realidad para el investigador. Stake (2007), nos plantea que un buen estudio de casos es paciente, reflexivo y dispuesto a considerar otras versiones de la realidad.

Tomando en cuenta lo anterior, observamos y reflexionamos la realidad que ocurre en las aulas del centro previamente identificado para ir descubriendo cómo se desarrollan las competencias genéricas en los alumnos y como el docente actúa para que esto ocurra en el aula.

Escenario de la investigación

La presente experiencia de investigación se llevó a cabo en la U.E. “Santa Teresita” de Fe y Alegría, ubicada en la Av. Principal del Barrio la Democracia, Municipio Valencia.



Imagen 1 Foto satelital de la ubicación de la UE Colegio Santa Teresita Fe y Alegría

Informantes Claves

Los informantes claves según Taylor (1986) “son personas que se desenvuelven en el campo donde se realiza la investigación y en suministrar la información requerida por el investigador” (p. 18). Los sujetos de estudios fueron seis docentes, así como también los estudiantes que hacen las matrículas en dichas aulas (225 estudiantes). También participará la psicóloga escolar y una coordinadora pedagógica. Estos docentes y estudiantes hacen vida en el centro y son los que han

querido participar en la incorporación del enfoque por competencias. Hay docentes que están dedicados a trabajar con educación básica y otros que trabajan solamente con bachillerato.

Técnicas para la recolección de información

Según Arias (1999), “se entenderá por técnica, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (p. 18)

Dentro de las técnicas de recolección de la información destacamos las siguientes:

La Observación Participante

La observación es una técnica con la que el investigador utiliza sus sentidos para recoger información importante sobre el o los sujetos de estudios. Según Stake (2007) “las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” (p. 60). Así mismo el mismo autor aclara, que se necesitan de observaciones pertinentes y relevantes para el caso que se estudia.

Según Hurtado y Toro (2001), la observación es la primera forma de relacionarse con los sujetos que van a ser estudiados. La observación no se limita solo al uso de la vista sino que se apoya en todos los sentidos que el investigador posea al momento de aplicar la técnica sobre el objeto de estudio. En este sentido, la técnica de la observación se aplicó en la presente investigación, al presenciar el desenvolvimiento de la rutina escolar en los sujetos previamente señalados e identificados.

Revisión de Documentos

Stake (2007) afirma, que la recogida de los datos mediante el estudio de documentos sigue más o menos el mismo esquema que la observación o la entrevista. Que la mayoría de los estudios necesitan de esta revisión y que “algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el mismo investigador” (pág. 66). En tal

sentido, los documentos que se revisaron en el presente estudio fueron; las pruebas de calidad que se les aplicaron a los estudiantes y a los docentes previamente y las planificaciones semanales de los docentes. (Ver Anexos C)

Entrevistas no estructuradas

La entrevista según Stake (2007) “es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”. Así pues, en la presente investigación se desarrolló esta técnica en ocho informantes claves que evalúan el desarrollo de competencias en los alumnos de los grados previamente descritos. La psicóloga del centro, los docentes de cada grado y la coordinadora pedagógica que acompaña el proceso de enseñanza en el aula con los docentes.

Criterios que garantizan la validez y la confiabilidad de la investigación

Validez y confiabilidad de una investigación cualitativa

La validez y confiabilidad de una investigación representa la legitimidad de la misma. En la investigación cualitativa esta validez dependerá de muchos factores que el investigador podrá tomar en cuenta. En la presente investigación utilizamos la triangulación de datos que para Olsen, (2004) “Supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones, permitiendo de esta forma aceptar una proposición teórica relativa a un fenómeno en distintos momentos.”(p.82).

Para la presente investigación se realizó una triangulación de técnicas que según Leal (2011) “Está relacionada con el uso de múltiples métodos para estudiar un problema específico” (p.101). Así pues, se utilizaron las tres técnicas descritas anteriormente (observación, revisión documental, entrevista) para recoger la información de donde se desprendieron los cuadros de validación del estudio (ver Anexos D)

Desde la técnica de la observación, se pudo prestar atención a los elementos claves que se desprendían de las diferentes actuaciones tanto de los docentes como la de los estudiantes al desarrollar estrategias cuyo objetivo era el impulso de las competencias genéricas. En tal sentido, durante este proceso pudimos palpar como influían elementos organizaciones del centro educativo dentro del desarrollo mismo de la actividad, como por ejemplo, como afectaba el horario de clases que está inmerso dentro del ambiente escolar, a la actividad que se realizaba en un determinado momento. Así mismo, la actitud de los estudiantes al momento de actuar frente a las situaciones que se presentaban y los elementos de reflexión que se profundizaban a partir de estas. Cabe destacar, que el investigador presenciaba el desarrollo de las estrategias personalmente y tomaba nota de los elementos que aparecían.

Con la revisión documental destacamos la importancia que los estudiantes le dan a los procesos relacionados con el trabajo en equipo y de parte de los docentes el valor que tiene relacionar los contenidos con situaciones reales. Utilizamos también las entrevistas no estructuradas donde se evidencian una valoración hacia el enfoque por competencias pero también una necesidad de formación en cuanto a los elementos que tienen que ver con la planificación y la evaluación desde el trabajo por competencias. También se recoge la dificultad que destacan los entrevistados por la organización escolar, estos plantean, que las estructuras organizativas del centro no permiten que el enfoque por competencias se desarrolle libremente.

MOMENTO IV

Presentación y análisis de la información

Luego de analizar la información obtenida desde un trabajo de campo y utilizando las técnicas anteriormente descritas (observación, entrevista, revisión documental), se intentará estructurar en el presente capítulo como se desarrollan las competencias genéricas en el Colegio Santa Teresita de Fe y. En el trabajo de campo participaron los informantes de la investigación en momentos claves para el desarrollo de la misma, obteniendo así los elementos fundamentales para analizar la información correspondiente. Esta se presenta desde varios registros que parten de los instrumentos ya mencionados.

En el primer momento se presentan las categorías que surgen de los seis registros de observaciones, derivados de los diarios de campo, que ofrecen la información contextualizada de las diferentes situaciones presentadas en los grupos de estudiantes que fueron abordados. Estos registros están organizados por fechas y por grupos. Luego de esto se muestran los registros que surgen de la revisión de documentos, estos documentos son, las pruebas aplicadas a los estudiantes de una sección. Y finalmente se presentan las categorías que surgen de las entrevistas realizadas a los informantes que se tomaron en consideración para realizar la investigación presentada.

En el presente trabajamos con los actores que se describen y que se involucran en la investigación, con el fin de proveerle al investigador la información necesaria

para descubrir el propósito principal de la misma, es decir, Valorar el desarrollo de la

PROPÓSITO	ASPECTO OBSERVADO	TÉCNICA
Develar el impulso de las estrategias didácticas vivenciales en la UE Colegio “Fe y Alegría Santa Teresita”	Desarrollo de estrategias didácticas	Registro de Observación Revisión Documental
Analizar la convivencia de los estudiantes a partir de la formación en	Convivencia Estudiantil	Registro de Observación

formación por competencias en la UE colegio Santa Teresita de Fe y Alegría”.

competencias Genéricas		
Estimar los nudos críticos que existen en la UE Colegio “Fe y Alegría Santa Teresita”	Percepción Docente	Entrevistas

Cuadro N° 2

CUADRO CATEGORIAL

Suarez, (2015)

En el cuadro N° 2 hace referencia a los elementos observados y la relación existente entre estos y los propósitos de la investigación desarrollada en la UE “Colegio Santa Teresita de Fe y Alegría”. Así como también, las técnicas utilizado por el investigador a lo largo del desarrollo de la investigación. Cada técnica fue alimentada por información que los participantes involucrados facilitaron.

A continuación se presenta la información que se recoge en la investigación, con el propósito principal de “Valorar el desarrollo de la formación por competencias en la UE colegio Santa Teresita de Fe y Alegría”.

Así mismo, diferenciamos las citas que sustentan las categorías de la siguiente manera: se coloca entre corchetes la letra “O” cuando se refiere a los registros de observación, seguido el número de observación a la que se refiere y luego el número de línea en la cual se extrae la información ejemplo: [O1]: 1 (Primera Observación línea 1) [O2]: 4 (Segunda Observación línea 4). Para referirnos a las entrevistas lo haremos colocando entre corchetes las letras “I” seguido de un número que identifica al informante y luego el número de línea del cual se extrae la información ejemplo: [I1]: 6 (Informante 1 número de línea 6).

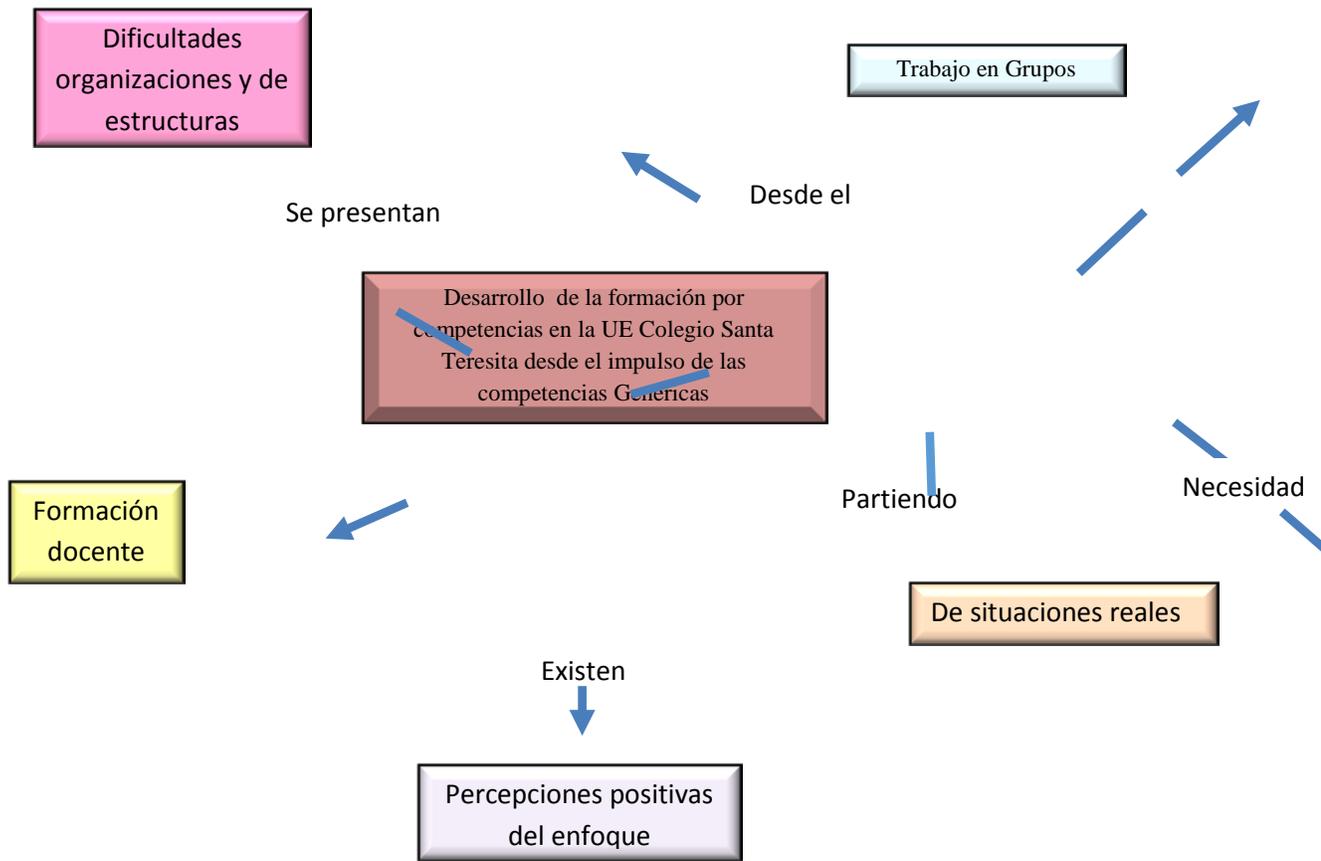
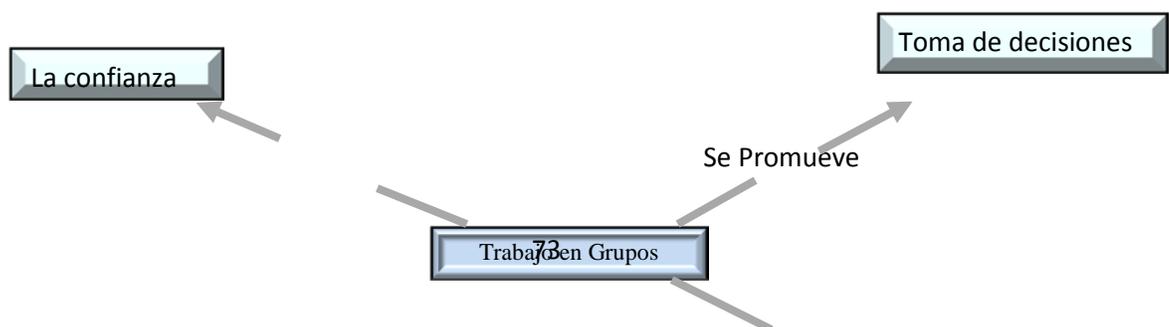


Grafico #2 Diagrama Global **“Desarrollo de la formación por competencias desde el impulso de las competencias Genéricas”**

A continuación se describen en diagramas esquemáticos individuales, las categorías universales, desde las respectivas categorías individuales.



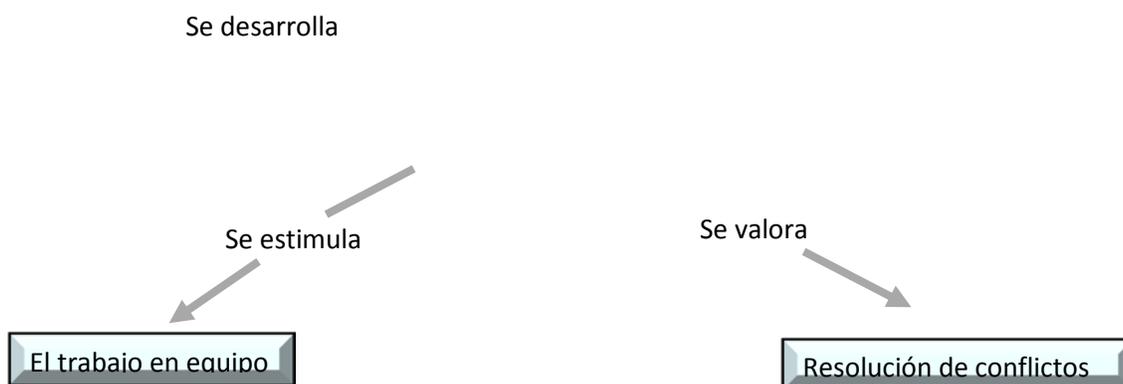


Gráfico 3: Categoría Universal 1. Las competencias Genéricas se desarrollan desde el trabajo en grupo.

Desde la investigación se visualiza y se percibe que las competencias genéricas se desarrollan partiendo del trabajo en grupo ya que desde esto se promueve: la toma de decisiones (OP 006, 007, 008,009) y se valora la resolución de conflictos (OS 043, 044). Así mismo se estimula el trabajo en equipo(OS, 062, 063, 064) (OC 018,019, 020) y se desarrolla la confianza. (OS 057, 058, 059, 060)

Se promueve la Toma de Decisiones

(OP 006, 007, 008,009): “Los muchachos comienzan a discutir entre ellos y pasado el tiempo uno de los grupos no logra un consenso. La docente les dice que tienen un minuto más para decidir y que si no lo hacen ella tomará la decisión por ellos. Los participantes logran tomar la decisión y escoger a su líder”

Se valora la Resolución de conflictos

(OS 043, 044): “Los alumnos comienzan a conversar en cada grupo sobre cómo se van a mover. Un equipo divide dos responsabilidades”

Se estimula el trabajo en equipo

(OS, 062, 063, 064): “Profe yo era líder de grupo y para mí lo más difícil fue ponernos de acuerdo. La profesora les dice: Y ¿cómo hicieron? Bueno profe al principio no podíamos ni caminar, pero cuando todos trabajamos juntos pudimos hacerlo.”

(OC 017, 018,019, 020): “. Los alumnos empiezan a trabajar en grupo de manera bastante ordenada. Se puede notar que se dividieron las responsabilidades, algunos están escribiendo en las canaimas, otros en el papel bond, y otros en los cuadernos”

Se Desarrolla la confianza

(OS 057, 058, 059, 060): “Una de ellas dijo: con mucho miedo al principio profe pero después XXXX me cuidaba tanto que iba más confiada. El otro dijo: si profe al principio uno estaba así como que indeciso, no sabía si me iba a caer pero después con la ayuda del grupo uno agarraba el hilo mejor”

Desde estos registros de observación se aprecia que, en el centro donde se desarrolla la investigación, las competencias genéricas se impulsan desde el trabajo en grupo. Es decir, el trabajo en grupos le da el marco que posibilita que los estudiantes desarrollen las competencias anteriormente mencionadas.

Es fundamental que los estudiantes tomen decisiones en grupos y para hacerlo deben afrontar conflictos claves y resolver los mismos para poder trabajar en equipo desarrollando la confianza entre ellos. Bruner, 1997 (citado por Vazquez y Barcena, 2002) plantea que “La vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada, y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales, tradiciones y cosas por el estilo” (p. 13)

Siguiendo con lo anterior podríamos decir, que las competencias genéricas como la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y el desarrollo de la confianza, no podrían desarrollarse desde un trabajo individual, tiene que haber una interacción interpersonal para posibilitar dicho desarrollo.

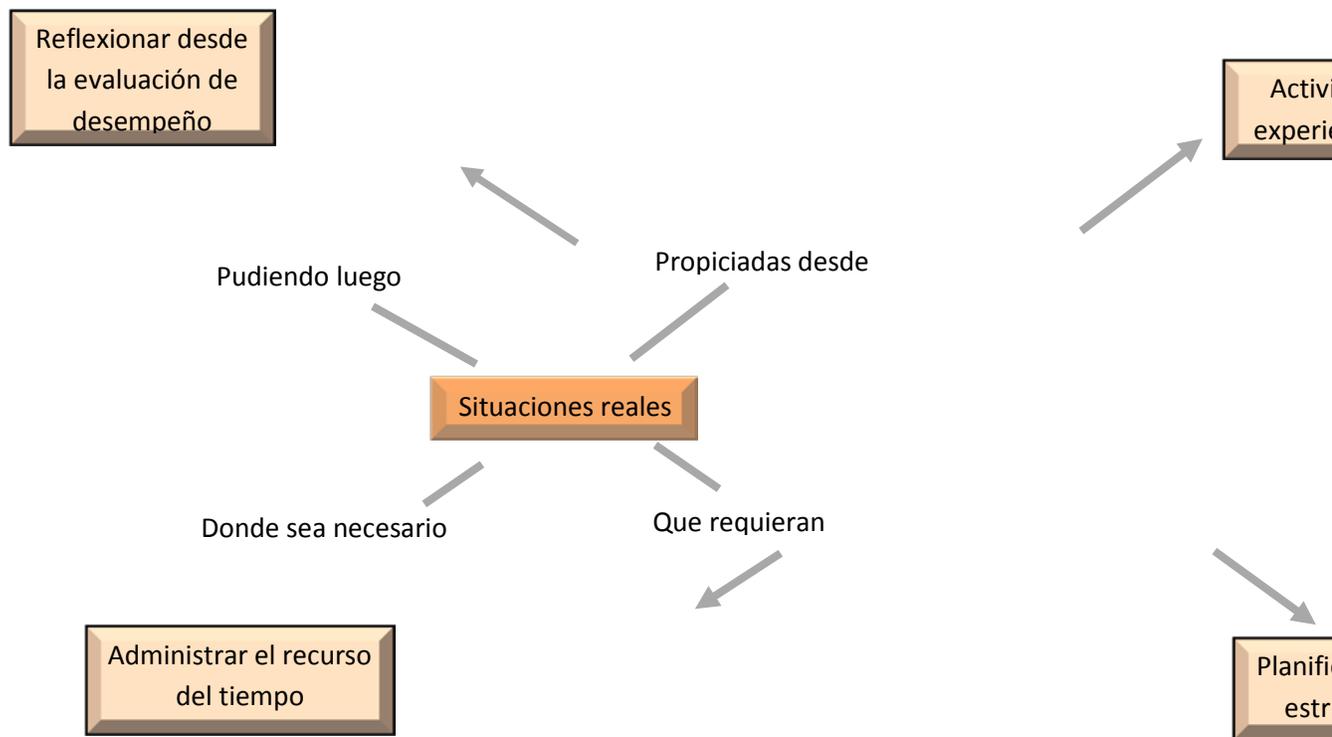


Grafico 3: Categoría Universal 2. **Hay que partir de situaciones reales para desarrollar competencias**

La investigación visualiza que para desarrollar competencias hay que partir de situaciones reales propiciadas desde las actividades experienciales (OP 001, 002, 003, 009, 010, 011, 012, 013) (OS 023, 024, 025, 034, 035, 036, 037, 038), donde se requiera planificar estrategias (OP 013, 014) (OS 042, 043, 044), manejar el recurso del tiempo (OP 014, 015) (OS 007, 008) y reflexionar desde la evaluación de desempeño (OP 043, 044, 045, 046, 047, 048, 049, 050, 051, 052, 053, 054)

Actividades experienciales

(OP 001, 003, 009, 010, 011, 013): “La docente empieza con la actividad planificada y les explica a los estudiante que la misma se llama “Pollitos en Fuga” en esta actividad, explica la docente, los alumnos deberán trabajar en grupo, y los divide en 4 grupos, cada uno de 9 participantes. Seguidamente de esto la docente les explica a los estudiantes que deben elegir a un líder en cada grupo y les da 3 minutos para ponerse de acuerdo y elegir a la persona. Los muchachos comienzan a discutir entre ellos y pasado el tiempo uno de los grupos no logra un consenso. La docente les dice que tienen un tiempo para decidir y que si no lo hacen ella tomará la decisión por ellos. Los participantes logran tomar la decisión y escoger a su líder. Luego de esto la docente comienza a explicar las instrucciones y las reglas de la actividad. La docente le explica, mostrándole una especie de red, que cada grupo deberá pasar por la red de un lado al otro sin tocarlas, si esto llegara a pasar los participantes que ya hayan pasado deberán devolverse y empezar. También les explica que no pueden repetir el agujero”

(OS 023, 024, 025): “A ver, unamos los dos extremos de la cuerda. Ok. Ahora todos los miembros de cada grupo debe meterse en esta cuerda y a su vez deben armar una figura geométrica. Los alumnos se meten y empiezan a reírse y a dar instrucciones muy desordenadamente hasta que logran armar los 4 grupos una especie de octágono”

(OS 034, 036, 037, 038): “Ok, dice la profesora, debe haber una persona que se encargue de tomar ciertas fotos en momentos específicos y esos momentos son cada vez que lleguen a una pista, recuerden las dos primeras reglas y que nadie se puede salir de la figura geométrica que se realiza. Deben buscar cada una de las pistas para conseguir el tesoro que está oculto en

(OP 013, 014): “Luego de esto les da la instrucción a los grupos que pueden planificar la estrategia”

“para planificar la estrategia que van a utilizar. Los alumnos comienzan a conversar en cada grupo sobre cómo se van a mover.”

(OS 042, 043,
044)

Administrar el recurso del tiempo

(OP 014, 015): “y les da 3 minutos para hacerlo.”

(OS 007, 008): “Luego de esto la docente les indica a los alumnos que tienen 3 minutos para elegir a un líder de cada grupo”

Reflexión desde la evaluación de desempeño

(OP 42, 43): La docente comienza a realizar preguntas tales como ¿a ver muchachos que fue lo primero que hicimos? los alumnos responden: ¿pasar por el agujero grande? y ellos mismos se corrigen diciendo ¡No, Lo primero fue elegir al líder!

(OP 48, 49, 50): Los muchachos responden ¡mandarnos hacer las cosas! Y ellos mismos se corrigen diciendo: ¡no, nos tiene que ayudar!, ¡guiar maestra!

Desde la categoría presentada anteriormente “Para desarrollar competencias hay que partir de situaciones reales” se puede apreciar como desde el trabajo real se desarrollan competencias. Hay que idear una situación de aprendizajes donde los estudiantes deban: tener alguna experiencia real, planificar estrategias antes de accionar, administrar el recurso del tiempo y reflexionar desde una evaluación.

Estos elementos anteriormente mencionados, se deben cumplir, para poder decir que la situación de aprendizaje es real. No cualquier situación de aprendizaje se define como real y es solo en situaciones de aprendizajes reales donde los alumnos desarrollan competencias.

Según McLaren 1995 (Citado por Silva, 2011) “Desde la pedagogía crítica se objetiva que hay que crear un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de

enseñanza alternativas, capaces de confrontar los esquemas dominantes, tanto dentro como fuera de la escuela” (p. 34). Así mismos, desde el pensamiento complejo se plantea que la construcción del saber se construye desde la interpretación y la comprensión de la realidad y de lo que se va viviendo, es decir, sino hay un realidad que abordar no habrá un desarrollo de competencias reales.

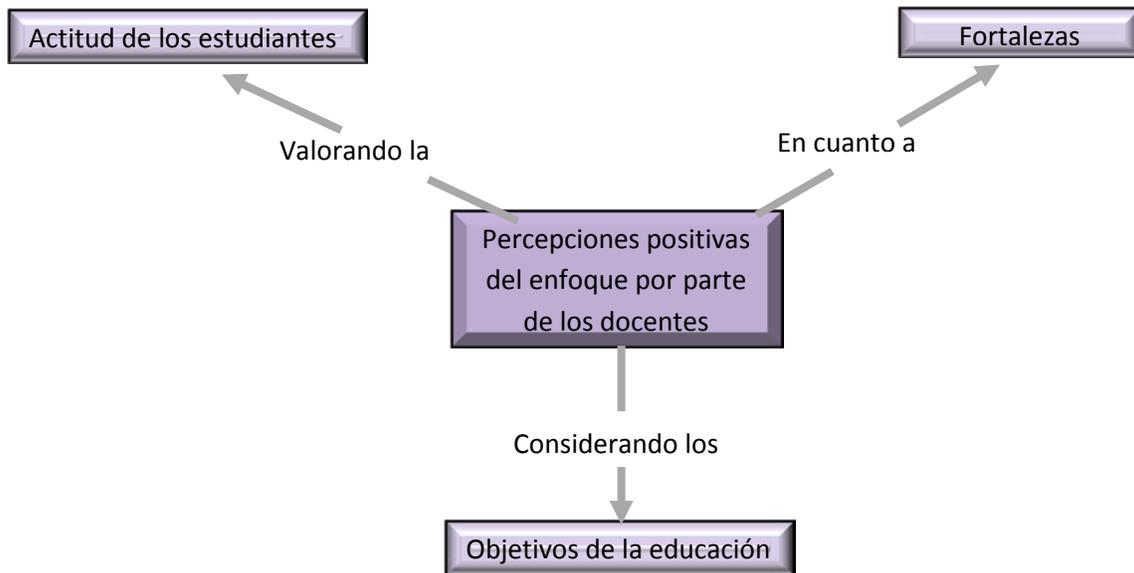


Gráfico #4: Categoría universal 3 **Existe una percepción positiva del enfoque por parte de los docentes**

La investigación arroja que los docentes perciben el enfoque por competencias de forma positiva tomando en cuenta: las fortalezas del enfoque, los objetivos de la educación y las actitudes de los estudiantes

Fortalezas del enfoque

[Ia ;015,016,017]

I: Profe y de lo que sabe del enfoque. ¿Considera usted que tiene algunas fortalezas?

P: Bueno, creo que sí, esto por lo menos de tratar con cosas reales.

[Ib ;009,010] P: Ellos trabajan en grupo muy bien, esa es una fortaleza del enfoque bastante grande

[Ic; 005, 006, 007] P: Bueno profe, le voy a hablar de mi visión primero como coordinadora de una etapa. A mi realmente me parece que el trabajar por competencias es muy positivo para todos; los estudiantes, los docentes y los representantes.

[Id; 012,013] P: El enfoque por competencias, para mí, es una metodología bastante positiva para trabajarla.

Objetivos de la educación

[Ic; 007, 008,009] P: Creo que es una oportunidad para que el estudiante pueda de verdad interesarse por venir al colegio y verle un sentido más real a lo que se aprende aquí

[Id; 016,017, 018,019] P: Profe porque con el enfoque por competencias lo que se busca es que los muchachos de verdad pongan en práctica los conocimiento que adquieren. Ya no se busca solamente que respondan un examen escrito sino que, demuestren en el mundo real que si son competentes.

[If; 014, 015, 016] P: De verdad que me di cuenta que estaba trabajando mal y que los chamos no estaban de verdad desarrollando lo que tenían que desarrollar

[Ig; 009,010, 011,012,013] P: De verdad que si eso se diera así, otra historia seria. O sea, el enfoque por competencia busca de verdad que los muchachos aprendan a hacer cosas que si tengan importancia. Eso es muy positivo porque a veces es cierto que uno como profesor da contenidos que ellos no encuentran importantes ni útiles, porque bueno, no les sirven para la vida diaria.

Actitud de los estudiantes:

- [Id; 029, 030,
031, 032, 033,
034, 035, 036,
037, 0387,
039,]
- P: Ellos disfrutaban mucho y aprenden también. Yo utilice muchísimo con ellos los dilemas morales, y de verdad que las discusiones que se daban en las aulas eran muy ricas. Los muchachos tienen la capacidad de reflexionar profundamente cuando el tema le interesa. Ellos muestran interés cuando trabajamos de esta manera. Los estudiantes no saben resolver conflictos, de verdad que no tienen las herramientas para hacerlo. Con el enfoque por competencias ellos necesariamente tienen que aprender a resolver los conflictos que se les presenten trabajando en grupo. También al momento de evaluarse, eso ellos lo desarrollan. Cuando trabajamos las competencias genéricas, además de que se divirtieron, aprenden a reflexionar antes de actuar y cuando uno examina los avances se da cuenta que estos son muchos.*
- [If; 019 ,020,
021]
- P: los mismos chamos aprenden a relacionarse, a llegar a acuerdos, a discutir con respeto, claro al principio les cuesta, pero al pasar el tiempo van desarrollando más y más los canales de comunicación*
- [If ; 039,040,
041, 042]
- I: ¿Por qué cree usted que esto de la disciplina ha mejorado?
P: Bueno, creo que por dos razones: la primera es que los chamos están toda la jornada ocupados y que esto no les da tiempo para hacer otra cosa. Y lo segundo es que han comprendido a ser compañeros y a respetarse con sus diferencias*

La investigación arroja que los docentes tienen una percepción positiva del enfoque por competencias. Hay que aclarar que esta percepción positiva no asegura, en todos los casos, la disposición de trabajar con el enfoque, solo que los docentes perciben el enfoque como positivo. Plantean desde las fortalezas, los objetivos que deberían perseguir la educación y la actitud positiva del estudiante, esta percepción positiva.

Las entrevistas arrojan que trabajando con el enfoque, la educación en general podría mejorar, [Ic; 005, 006, 007]; “P: Profe porque con el enfoque por competencias lo que se busca es que los muchacho de verdad pongan en práctica los conocimiento que adquieren. Ya no se busca solamente que respondan un examen escrito sino que, demuestren en el mundo real que si son competentes”. Tomando en cuenta lo anterior podemos conceptualizar las competencias según Bogoya 2000 (citado por Salas, 2012) como una “actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido”(p. 5). Los estudiantes al trabajar por competencias desarrollan, según los docentes entrevistados, una actitud positiva en su quehacer diario.

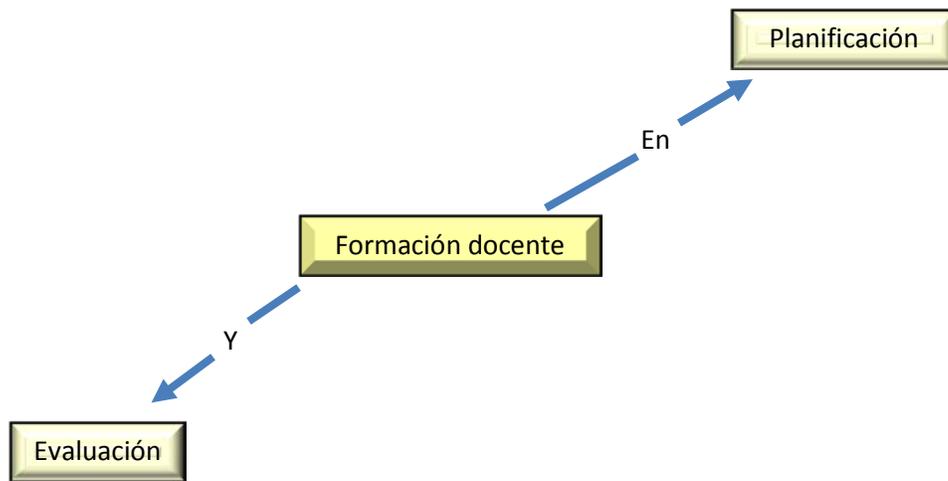


Gráfico #5: Categoría universal 4 **Hay una necesidad de formación docente**

Los docentes plantean desde la investigación, que tienen necesidad de una formación en: Planificación y Evaluación. Esto les permitirá trabajar el enfoque por competencia más fácilmente

Planificación

[Ia ;011,012, 013] *P: Bueno profe porque uno en vez de estar dando los contenidos del programa está haciendo otra cosa que no corresponden a la materia. Los muchachos terminan sin aprender nada*

[Ic ;024,025] *P: A demás de que los docentes están muy mal formados en los principios básicos de planificación y evaluación*

[Ic ;027,028] *P: La planificación de los docentes da lástima cada vez que yo la voy a corregir me dan ganas de llorar.*

[Id ;009]] *P: Todo esto de planificación y evaluación es nuevo para mí*

[Ie ;015,016, 017,018,019] *I: O sea profe, que usted no cree que con el enfoque se puedan trabajar los elementos que usted describe, o sea, lectura, escritura y elementos básicos de matemática.*
P: Bueno si se podría, pero no tan profundo como uno las trabaja desde los contenidos normales.

[If ;009,010,011, 012,] *P: Lo que hice fue cambiar todo o la gran mayoría de la metodología de planificación que aprendí en la universidad. Los de estrategias pre, co, y pos instruccionales nunca lo había escuchado, esa fue una de las primeras cosas que cambie.*

Evaluación:

[Ib; 016,017] *P: Yo aún no encuentro como evaluar desde el enfoque, eso creo que es lo que más me ha costado hacer en el salón*

P: Tendríamos que formar un poco también a los representantes de este enfoque, no digo en profundidad, pero si por lo menos lo básico, sobre todo lo referente a la evaluación.

[Ib; 025,026,027]

[Ib; 034,035] *P: Bueno profe, lo que más me cuesta es evaluar el desempeño y lo de las competencias genéricas.*

[Ig; 035,036, 037, 038,039, 040, 041,042, 043] I: Profe y ¿qué es lo más difícil del enfoque a su parecer?

P: Profe evaluar. Nosotros estamos con un sistema de evaluación completamente cuantitativo y evaluar por competencias necesariamente amerita que el sistema sea cualitativo. Esto se hace cuesta arriba porque ni siquiera el ministerio de educación ve esta posibilidad clara. Entonces ¿cómo hacemos para evaluar por competencias si al final el ministerio, el representante y el estudiante no quieren saber cuál ha sido su desempeño sino cuanto sacó? Es bastante difícil evaluar de esta manera. Sobre todo para nosotros los profesores de media que toda la vida hemos evaluado con lo cuantitativo.

[Ih; 031,032, 033, 034,035, 036] I: Profe y ¿cuáles estrategias ha utilizado para desarrollar los procesos de evaluación?

P: Bueno profe la verdad es que yo si he dejado la evaluación como está. O sea, prefiero dejar eso así por ahora, o sea, trabajamos con exposiciones, exámenes y trabajos. Es que si no lo hago así después no me da tiempo de dar todos mis contenidos, o sea los contenidos de mi materia

Los docentes plantean dos necesidades de formación muy concretas: la planificación y la evaluación. Esta necesidad de formación parte de la incorporación del enfoque por competencias en la gestión del docente.

Expresan que con este nuevo enfoque tienen que formarse en estos dos elementos. En este sentido diríamos que para hacer posible el enfoque hay que hacer una formación en los docentes. Los docentes asumen con estos planteamientos que

hay que tienen que hace cambios en la planificación y en la evaluación que permitan trabajar por competencias.

Desde el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) se plantea en su Artículo N°11 que “Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijarán políticas establecerán programas permanentes de actualización de conocimientos” (pág. 5)

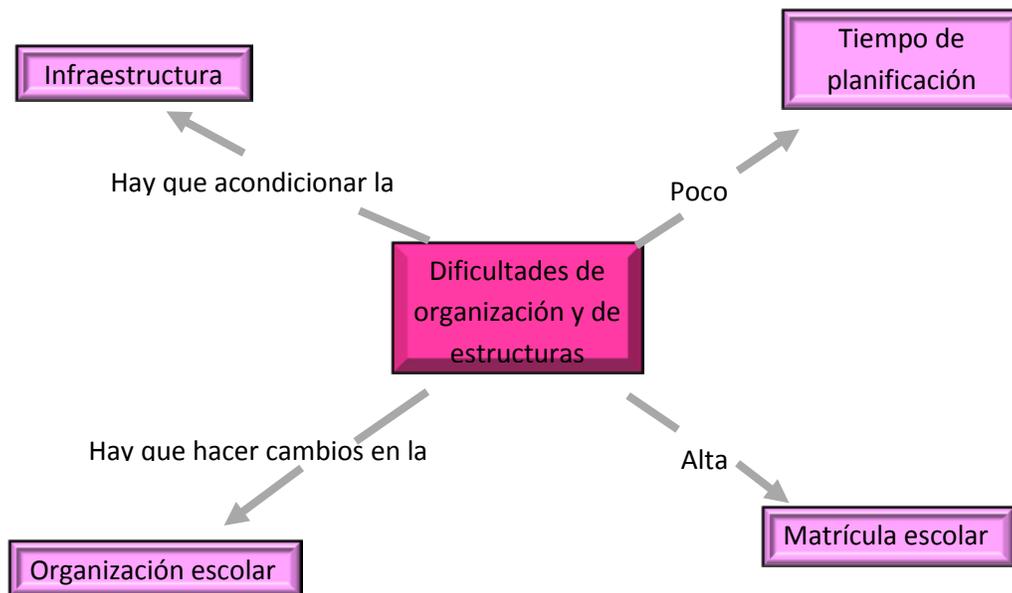


Gráfico #6: Categoría universal 5 **Dificultades de organización y de estructuras**

En la investigación se hacen sentir algunas Dificultades de organización y de estructuras que hace que el enfoque no se de en el centro de manera más cómoda:

Tiempo de planificación:

[Ia; 026, 027, 028] *P: Ni si quiera tenemos tiempo estipulado para planificar fijo. Nunca tenemos tiempo para planificar.*

[Ib; 015, 016]] *P: Nosotros los docentes necesitamos más tiempo para planificar sino no se puede*

[Ic; 039,040] *P: Sí, eso, formación y tiempo para planificar serian como las cosas que hay que mejorar*

[Ig ;033] *P: Nosotros necesitamos tiempo para planificar y aquí no dan ese tiempo.*

Matrícula escolar:

[Ib;022, 023] *P: Profe otra cosas seria que hay que bajar las matrículas de los salones. No se puede trabajar con el enfoque con una matrícula de 40 estudiantes.*

Organización escolar:

[Ia; 044,045, 046,047] *I: ¿Qué cosas cambiaría usted?
P: El sueldo de los maestros. (Se ríe) profe las condiciones físicas, los horarios de los alumnos, la matricula, la organización del colegio. No es posible que aquí hayan tantos alumnos y de todos los niveles*

[Ib; 014,015] *P: Lo otro es que amerita que el colegio cambie muchas cosas de organización*

[Ie; 022,023] *P: ¿Por qué nosotros tenemos que trabajar algo si el ministerio no ha dicho nada de eso?*

[If ;046,047] *P: También tenemos que mirar la organización y cambiarla.*

Infraestructura

[Ib; 023,024,] *P: La estructura física de la escuela tiene que mejorar para hacer vida esto, sobre todo el tema del uso de las tecnologías*

025]

[If ;047,048,
049, 050,]

P: Por ejemplo tener a disposición las aulas telemáticas, la biblioteca las canchas. ¿O sea los estudiantes las usan verdad? Pero yo quiero decir que estas estén a disposición de lo que planifique el docente con los estudiantes.

En esta última categoría se aprecia como en el centro hace falta que se den unas condiciones que permitan el desarrollar el enfoque de una manera más eficaz y eficiente. El desarrollo de competencias amerita un cambio de estructuras organizativas y físicas, una cosa no se puede dar sin la otra.

En este sentido Tobón, (2013) refiere que:

El pensamiento complejo el consiste en una nueva racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, donde se entretrejen las partes y elementos para comprender los procesos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición, y complementación, dentro de factores de orden y de incertidumbre, habría que suponer que debemos estar abiertos a cambiar y que el centro debe impulsar estos cambios. (p.5)

Revisión Documental

Loa primeros referentes documentales que tomaremos en cuenta serán los instrumentos de evaluación que se les pasaron a los estudiantes de 6to grado. Estos cuestionaron fueron aplicados en los centros de Fe y Alegría en toda Latinoamérica. En el centro Santa Teresita de Fe y Alegría se aplicaron a tres secciones, de estas tres secciones en esta investigación se tomara en cuenta las repuestas de una de estas tres.

Tomamos en consideración 5 de las preguntas que pretenden recoger el desarrollo de las competencias de los alumnos teniendo en cuenta también la gestión y la organización del centro para que esto se haga posible.

En el siguiente segmento se hará el análisis de 5 preguntas obtenidas de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de 2do año. Estas preguntas se eligieron tomando en cuenta la pertinencia que tienen con el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes. Cabe destacar que las respuestas dadas a las preguntas parten de la valoración personal que tienen los estudiantes al relacionarlas con lo que estos viven diariamente en la escuela.

Estos cuestionarios fueron aplicados en los centros de Fe y Alegría en toda Latinoamérica. En el centro Santa Teresita de Fe y Alegría se aplicaron a tres secciones, de estas tres secciones en esta investigación se tomara en cuenta las repuestas de una de estas tres. En tal sentido describiremos a continuación los enunciados y la leyenda de las respuestas, es decir, lo que quiere decir la valoración numérica para los estudiantes que respondieron.

- 1. Aprendemos a examinar los problemas sociales desde diferentes perspectivas y a buscarles posibles soluciones.*
- 2. Miento y hago trampas, si con el engaño puedo salir ganando*
- 3. En la escuela realizamos proyectos de trabajo en los que aprendemos a planificar y que requieren bastante dedicación y esfuerzo.*
- 4. En clase aprendo a trabajar en equipo, cooperando con mis compañeros.*
- 5. Los maestros relacionan lo que nos enseñan con la vida real.*

La leyenda que se utilizó en el instrumento para valorar dichas afirmaciones fue la siguiente:

- Nunca, eso no ocurre. 1*
Eso pasa pocas veces. 2
Ocurre algunas veces. 3
Sucede muchas veces. 4
Eso pasa siempre. 5

Destacamos los siguientes resultados porcentuales:

En el primer enunciado un 35% de los alumnos opino la respuesta 3(Eso pasa pocas veces)

Un 35 % de los estudiantes valora con el numero 2 (Eso pasa pocas veces)

Un 25% de los estudiantes opino con la valoración 1 (Nunca, eso no ocurre.)

Un 5% de los estudiantes valoro la pregunta con 4 (Sucede muchas veces)

En el segundo enunciado un 70% de los estudiantes opino con la valoración 1 (Nunca, eso no ocurre.)

Un 30% de los estudiantes valora con el numero 2 (Eso pasa pocas veces)

En el tercer enunciado un 85% de los estudiantes opino con la valoración 1 (Nunca, eso no ocurre.)

Un 15% de los estudiantes valora con el numero 2 (Eso pasa pocas veces)

En el cuarto enunciado un 78% de los estudiantes opino con la valoración 4 (Sucede muchas veces)

Un 20% de los estudiantes valora con el numero 3(Ocurre algunas veces)

Un 2% de los estudiantes opino con la valoración 1 (Nunca, eso no ocurre.)

En el quinto enunciado un 85% de los estudiantes opino con la valoración (Eso pasa pocas veces)

Un 10% de los estudiantes valora con el numero 3(Ocurre algunas veces)

Un 5% de los estudiantes opino con la valoración 4 (Sucede muchas veces)

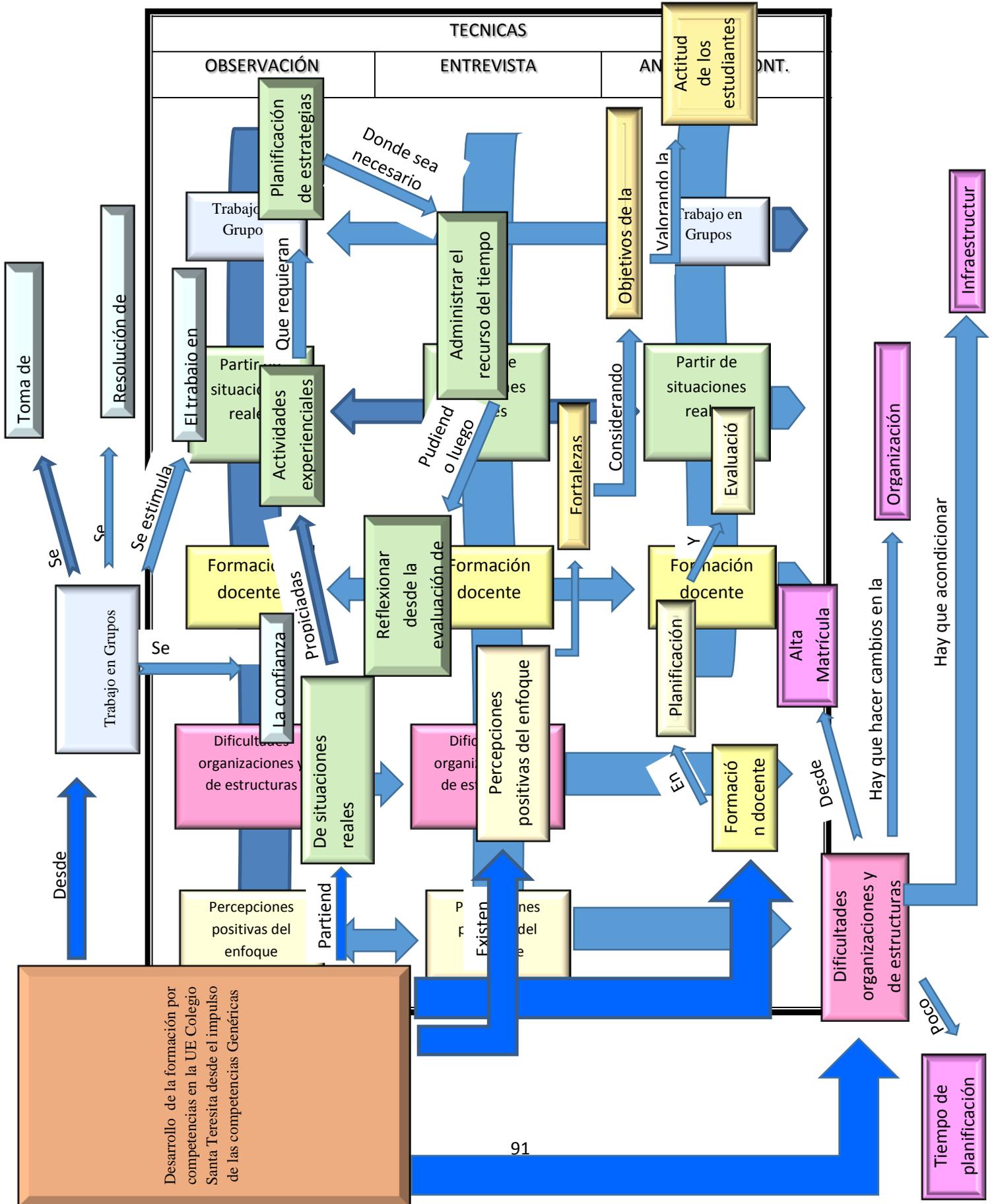
Otra documentación revisada fueron las planificaciones de algunos docentes. Las mismas se revisan con la finalidad de responder a dos incógnitas: ¿Se refleja globalización en las planificaciones? ¿Las actividades que se realizan parten de la realidad?

Hay que decir que en las planificaciones observadas no se haya ninguno de los elementos. Se planifican actividades partiendo de contenidos propios de los programas y libros y la evaluación por consiguiente busca solamente constatar que

los conceptos han sido manejados por los estudiantes, no se parte de la realidad de los estudiantes o de algún problema para resolver.

Desde esta revisión documental podemos decir que, en primer lugar, para Fe y Alegría relacionar la realidad con las estrategias de aprendizaje es importante y que lo considera como elemento fundamental para su acción educativa. También destacan la importancia del trabajo en equipo y de la resolución de problemas. Lo anterior se relaciona perfectamente con algunas categorías descritas anteriormente (trabajo en grupo, partir de la realidad, solución de conflictos). En segundo lugar destacamos la visión que tienen los estudiantes en cuanto a cómo se desarrollan estos elementos en el centro. Si tomamos en cuenta los porcentajes que nos arrojan tendríamos que decir que los estudiantes, en su mayoría, no aprecian que estos elementos se estén desarrollando en el centro.

Así pues, no está todo hecho ni mucho menos está perfecto, pero se evidencia que en el centro se están dando pasos importantes en cuanto a la incorporación del enfoque por competencias. Desde las categorías que emergieron y relacionándolas con los objetivos de la investigación habría que revisar en conjunto como centro lo que hemos hecho y lo que faltaría por hacer. A continuación, en el segmento que sigue en la investigación vamos a poder estructurar la teoría emergente que nace de la investigación presentada. (ver cuadro N° 3)



CAPÍTULO V

TEORÍA EMERGENTE

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar” (Machado, A 1969)

En este espacio de la investigación se contrastaran los resultados con los elementos teóricos expuesto en el capítulo II. Dando a conocer así, lo que el Centro Santa Teresita de Fe y Alegría ha podido hacer y lo que aun faltaría. Aquí en el presente capítulo se expone la interpretación que se hace con respecto a cómo se va dando en la formación por competencias Genéricas en la UE Colegio Santa Teresita. Se interpreta el fenómeno después de “descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas” (Martínez, 2007)

Siguiendo con lo anterior, destacamos que durante el procesamiento de la información surgieron categorías que describen el fenómeno. Las mismas fueron agrupadas para poder interpretarlas desde los aportes de cada uno de los sujetos que intervinieron en este proceso de recogimiento.

En este sentido la Valoración del desarrollo de la formación por competencias en la UE Colegio “Santa Teresita desde el impulso de las competencias Genéricas” se da desde varios aspectos interesantes que dan respuesta a las interrogantes que se plantearon al principio de la investigación.

Así pues, con respecto al primer propósito que nos planteamos a la investigación: *Develar los aportes de las estrategias didácticas vivenciales en la UE Colegio Santa Teresita de Fe y Alegría para la consolidación de competencias Genéricas*, pudiéramos decir que las estrategias didácticas vivenciales permiten que los estudiantes desarrollen competencias fundamentales siempre y cuando estas partan de dos elementos necesarios e imprescindibles:

a) Debemos partir del trabajo en grupos

b) Deben partir de situaciones de aprendizajes reales.

Siguiendo con lo anterior, cuando trabajamos estrategias didácticas vivenciales los estudiantes empiezan a verle un sentido más significativo a su formación y se divierten. Tal vez esto último no lo veamos como importante, pero que los muchachos se diviertan hace más fácil el que se eduquen. ¿No lo pensamos así? pues veamos. Cuando los muchachos ven televisión ¿aprenden? La respuesta es sencilla, SI. Cuando los estudiantes están en internet utilizando las redes sociales ¿aprenden? Nuevamente la respuesta es afirmativa. Cuando los muchachos bailan ¿aprenden? Por supuesto que sí. Ahora bien ¿Qué tienen en común estas actividades? Pues nada más y nada menos que la diversión.

Es divertido ver videos y fotos en internet. Es divertido ver mi comiquita preferida o las películas con mis artistas admirados es divertido bailar, escuchar música. Pues, tenemos que hacer que la escuela sea un lugar divertido y que desde esa diversión los estudiantes puedan formarse. Las estrategias vivenciales nos brindan y les brindan esa oportunidad. Hemos escuchado desde hace mucho tiempo algunas consignas que dicen; Aprender es divertido.

Además de lo anterior y siguiendo con el primer propósito de la investigación, las estrategias vivencias le permiten a los docentes planificar una actividad que le permita a los estudiantes desempeñarse desde una realidad concreta. Las mismas estrategias vivenciales impulsan que los estudiantes desarrollen competencias como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, que para un docente sería sumamente difícil evaluar desde una estrategia tradicional, (Examen, exposición, entre otros).

En una conclusión previa pudiéramos decir que los *aportes de las estrategias didácticas vivenciales en la UE Colegio Santa Teresita de Fe y Alegría para la consolidación de competencias Genéricas*, serian el poder evaluar el desempeño de los estudiantes a través de una actuación concreta de los mismos y el que los estudiantes puedan vivir desde una forma divertida un aprendizaje significativo.

A continuación, describimos como se impulsan las estrategias didácticas en el centro y desde donde parten.

El trabajo en grupos como estrategia didáctica

El ser humano es en principio un ser que necesita desarrollarse en sociedad. En este sentido, todo aprendizaje individual parte de un aprendizaje social y comunitario. Toda decisión que se toma causa un impacto personal y hasta social.

Siendo esto así, los estudiantes deben enfrentarse a trabajar en grupo para poder aprender cómo ser social y no solamente como un ser individual. Desde el cognitivismos se plantea que el aprendizaje de una persona involucra elementos de relación con otras personas. (Bruner, plantea que la actividad mental humana no se conduce en solitario ni sin asistencia, incluso cuando sucede “dentro de la cabeza”. Aprendemos con otros y si estos otros mantienen características parecidas a la de nosotros aprendemos con más contundencia.

Así pues, si las personas nos construimos en relación con otros debemos aprender a relacionarnos con otro es decir, tomar decisiones pensando en un bien común es algo que debemos desarrollar.

Tomando en cuenta lo anterior, la toma de decisiones es otra competencia que se desarrolla cuando trabajamos en grupo, pero no es un elemento que se dé por sí mismo en los seres humanos, aprendemos a tomar decisiones cuando nos encontramos con situaciones que ameriten que las tomemos. Es decir, tenemos que enfrentarnos a situaciones de conflicto para resolverlos aprendiendo de los mismos, es difícil pensar que podemos aprender a resolver los conflictos sin enfrentarnos a estos. Y debemos aprender a resolver los conflictos tomando en cuentas los intereses individuales y también grupales y así superar las barreras del individualismo.

Siguiendo con lo anterior, para poder desarrollar competencias genéricas los conflictos y los problemas ya no se conciben como situaciones negativas para el aprendizaje de los estudiantes, sino más bien como oportunidades que hacerse competente y poder buscar un bien común que beneficie a todos de manera positiva.

En otro orden de ideas, no bastaría que los estudiantes se agrupen para trabajar como grupo. Tienen que tener un objetivo común que alcanzar, cuando esto ocurre e intentan trabajar en conjunto aprovechando las potencialidades de cada uno de los miembros del grupo y reconociendo las dificultades que tenemos como personas, podemos entonces desarrollar un trabajo en equipo. Para poder trabajar en equipo hay que aprender a tomar decisiones en equipo.

Desde el Proyecto Tuning, todas estas competencias son una propuesta a desarrollar y están contenidas como elementos importantes, la capacidad para tomar decisiones así como la capacidad para trabajar en equipo son unas de las competencias que se plantean en el proyecto anteriormente mencionado.

Es así como, desde el trabajo en grupo se desarrolla la habilidad para tomar decisiones, estas deben tomarse desde una ética que promueva valores sociales que convengan a la mayoría. Para trabajar en grupo se necesita que haya un constante dialogo entre los participantes. En tal sentido, Freire propone el diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos.

Se aprende desde las situaciones de aprendizajes reales

Esta categoría reafirma que los aprendizajes parten de situaciones reales y que hay que darle una intención real a las estrategias de aula. Hay que integrar los conocimientos nuevos con la realidad que viven los estudiantes. Los seres humanos aprendemos a partir de experiencias significativas.

El constructivismo plantea que el aprendizaje es significativo implica que los contenidos se relacionen de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, es decir un conocimiento que tenga relación con la realidad del individuo.

Debe haber una estrecha relación entre el conocimiento que se está adquiriendo y la utilidad que tiene el mismo en la vida del estudiante. Si no existe esta relación el conocimiento no será útil y por ende no tendría sentido adquirirlo. Desde la teoría crítica se plantea que todo el conocer humano está motivado por un interés y, que el solo queremos conocer lo que nos interesa.

En el mismo orden de ideas, cuando se trabajan las competencias genéricas deben desarrollarse actividades experienciales que permitan que estas competencias se desarrollen. Las competencias genéricas no se desarrollan solamente abordando el conocimiento que se tenga de ellas, si no, como el estudiante utiliza ese conocimiento al enfrentarse a situaciones reales.

Así mismo, las actividades experienciales se utilizan como estrategias para que los estudiantes desarrollen maneras de afrontar de forma dinámica realidades contextuales. La construcción del conocimiento se da desde el sujeto en una continua reflexividad con el contexto, (Tobón, 2006). Para abordar una situación real cada persona debe tomar conciencia de esta y direccionar una acciones que le permitan abordarla en otras palabras de planificar estrategias.

La planificación de estrategias es una competencia que se desarrolla tomando en cuenta la teoría del pensamiento complejo, que explica, cómo se entiende la realidad desde todas las perspectivas posibles, y que separando las partes se limitan también las visiones para comprender el todo. De esta manera los estudiantes podrán abordar y resolver los problemas que se parezcan en sus caminos pero desde una ética y unos valores universales y fundamentales.

Desde la pedagogía Ignaciana se propone enseñar a pensar y enseñar aprender ayudando a integrar lo académico y lo formativo. Para desarrollar las competencias genéricas no basta con partir de contenidos académicos, habría entonces que tomar en cuenta los cinco pasos de la pedagogía Ignaciana: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. Esta misma pedagogía plantea que se debe también promover actividades de enseñanza y formación, con variedad metodológica, que se

transformen en **experiencia** de aprendizaje cognoscitiva, psicomotriz, afectiva o imaginativa.

Tomando en consideración la pedagogía liberadora, el educador debe manejar métodos de enseñanzas que se vinculen con el contexto y con la realidad de los educandos. Así mismo, aprovechar las situaciones que se desenvuelvan en la vida de los educandos y usar estrategias que permitan que el estudiante desarrolle la imaginación en los mismos.

Así pues, para poder desarrollar competencias y en vinculación con la teoría crítica, la pedagogía Ignaciana y la pedagogía liberadora, debe partirse que un contexto real, donde los estudiantes puedan actuar donde soluciones reales a problemáticas reales. Bogoya, conceptualiza las competencias como una “actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido.

Siguiendo con lo anterior, se plantea desde los referentes teóricos que Fe y Alegría asume la evaluación como una reflexión crítica sobre el quehacer educativo, donde los sujetos, participando en esta crítica, detectan vacíos, debilidades y fortalezas, para luego tomar las mejores decisiones desde la información que detectaron. Así pues, que los estudiantes reflexionen desde una evaluación para Fe y Alegría supone un avance significativo en la praxis educativa y escolar.

Así mismo, y con respecto al segundo propósito de la investigación que es *Analizar la convivencia de los estudiantes a partir de la formación en competencias Genéricas* afirmamos que desde lo que se observó en la investigación y lo que describen los informantes, los estudiantes cambia su actitud cuando trabajan por competencias. Pasan de ser violentos aprender a comunicarse, de ser individualistas a ser solidarios, de ser competitivos ayudarse entre sí.

Así pues, hay que decir que se evidencia que trabajando por competencia los estudiantes en su mayoría cambian de actitud negativa y la convierten en positiva. Esta afirmación se podría leer desde un sentido escéptico y creer que lo que se intenta

es vender la idea de que hay que trabajar por competencias para cambiar a los estudiantes, pero no es así. Los muchachos no cambian de manera mágica y el enfoque por competencia no es una barita que les va a cambiar de un momento a otro la manera como ellos se comportan en la escuela. Hay que tomar en cuenta que existe un contexto que marca a los estudiantes y que en muchos casos los definen y los moldea. Cabe destacar que este contexto en este centro en particular es bastante fuerte y difícil, con problemas de violencia muy altos (recordemos la ubicación).

Sin embargo, la afirmación de que los estudiantes mejoran su convivencia estudiantil trabajando por el enfoque por competencias tiene una explicación pedagógica, nos es magia, es pedagogía. En tal sentido, el protagonismo del docente es tan importante como el de los estudiantes. El enfoque por competencias necesita del docente para hacerlo vida, el enfoque no es nada sin la participación y el acompañamiento del docente. Es decir, trabajando desde el enfoque por competencias y como se explica anteriormente, se parten de situaciones reales y del trabajo en grupo. Para trabajar en grupo se necesitan una serie de elementos que permitan que el grupo se convierta en equipo y pueda alcanzar los objetivos que se plantean. La comunicación es uno de estos elementos, pero ¿Cómo se comunican los estudiantes? Hay que decir que al principio esta comunicación estaba enmarcada al contexto en donde los muchachos viven (violento).

Por esto, los estudiantes para comunicarse gritan, pelean se agreden cuando trabajan en grupo. Gracias al trabajo por competencias y a la participación activa del docente al cabo de un tiempo los mismos integrantes del grupo van reflexionando sus acciones y van entendiendo que desde esa forma no se alcanzan los objetivos. Van asumiendo una postura más de escucha, de reflexión, de ponerse de acuerdo y de resolver los conflictos. Al hacer este clic empiezan el grupo a convertirse en equipo y más allá de esto empiezan a hablar antes de gritar, ayudar en vez de golpear y animar en vez de burlarse. Como se ha dicho anteriormente no es magia, en definitiva es pedagogía. Lo que se describe a continuación es una valoración que hacen uno de los

protagonistas más importantes del enfoque (hay que destacar que hay otros que no tienen la misma perspectiva).

Los docentes perciben que el enfoque por competencias es positivo.

Los docentes del centro que participaron en las entrevistas, valoran el enfoque por competencias y perciben que es un enfoque muy positivo ya que busca impulsar cambios en el centro, cambios metodológicos que hagan, entre otras cosas, despertar el interés del estudiante por sus procesos educativos.

Plantean que el trabajar por competencias permitirá que los estudiantes aborden temas de interés. Así como lo plantea Moreno (2002), hay una aceptación general por el cambio, se considera que la escuela debe cambiar para poder responder mejor a las necesidades de los estudiantes en este momento histórico. En tal sentido los docentes parecieran quedarse que la tercera postura que plantea Sacristan (2002):

“se trata de planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar). Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación”

Así mismo, aseguran que los estudiantes cambian de actitud trabajando por competencias. Confirmando así lo que plantea Gómez (2004) diciendo que hace falta que la escuela se reinvente para que los estudiantes puedan desarrollar no solamente los conocimientos teóricos de cosas sino también actitudes positivas frente a los conflictos que pudieran presentarse

Plantean que los objetivos de la educación debe centrarse en algo más que los contenidos así como Gómez (2004) plantea que tomando en cuenta el contexto en el que vivimos tan cambiantes e inciertos, saturados de una información que evoluciona constantemente y una supercomplejidad mundial que no permite entender,

comprender o responder desde un modelo de escuela meramente academicista. Pareciera haber un sentir común en los docentes por querer que haya un cambio.

Así mismo, y tomando en cuenta el tercer propósito de la investigación de *Estimar los nudos críticos que existen en la UE Colegio Santa Teresita de Fe y Alegría para la consolidación de competencias Genéricas*, hay que decir que no es fácil el hacer vida el enfoque por competencias en el centro. No basta con decir que desde ahora en adelante se trabajará por competencias para que este se haga, si se hace desde esta manera seria, como lo dice el evangelio, echar vino nuevo en odres viejos. Podríamos decir antes de desarrollar las ideas que responden a este último propósito que concretamente pareciera existir tres nudos fundamentales que son:

- a) Desconocimiento del enfoque por poca formación
- b) Estructura organizacional que no permite que el enfoque cobre vida (tiempos, horarios, organización espacial del centro)

Así pues, es muy difícil comprender lo que no se conoce. El enfoque por competencia hay que conocerlos a profundidad con las virtudes y las complicaciones. Conocer los cambios que supone el hacerlo vida en el centro y asumir esos cambios como institución y no solo para los docentes. Hace falta que los encargados de la organización escolar del centro estén convencidos de las potencialidades de trabajar por competencias y que el cambio es necesario para que se generen movimientos en las estructuras organizativas que ya tienen tiempo haciendo vida en el centro.

Si es cierto, los cambios causan temor pero hay que atrevernos a cambiar sobre todo en educación. Cuando se decide trabajar por competencias hay que cambiar estructuras complejas de organización escolar como de; horarios escolares: los horarios escolares están destinados a determinar en cuanto tiempo tienen que aprender los estudiantes y cuánto tiempo tienen los docentes para enseñar. En este momento histórico eso no se puede determinar tan rígidamente y mucho menos trabajando por competencias. Programas de estudios que dictan lo que deben enseñar los docentes y aprender los estudiantes, unos programas de estudios que nunca parten

del contexto y que se hacen sin tomar en cuenta las necesidades de los principales protagonistas del aprendizaje, los estudiantes. Ambientes de aprendizajes, estos deben ser espacios donde a los estudiantes y a los docentes les “provoque” el acto de educar. Matriculas escolares que hacen que los ambientes de aprendizajes se conviertan es espacios de cuidados diarios, donde los docentes son más niños que pedagogos. Hay que soñar con una escuela diferente y construir este sueño, convertirlo en proyectos a corto, mediano y largo tiempo. Podemos empezar por la necesidad de la formación docente como principal propósito.

Necesidad de formación Docente en Planificación y evaluación

Todo nuevo enfoque amerita cambios estructurales en las dinámicas y las organizaciones de las instituciones, más si estas son educativas. Sería muy difícil intentar hacer un cambio sustancial desde el enfoque por competencias sin promover una formación propicia a los actores principales que intervendría en este nuevo planteamiento educativo, sino y en palabras de Moya (2006), sería ingenuo pensar que los cambios verdaderos se darán.

Tomando en cuenta esto, los cambios más necesarios dentro del quehacer docente sería la planificación y la evaluación. Estos procesos deben bañarse, no solo del enfoque por competencias, sino también, de un nuevo paradigma de la complejidad planteando que la construcción del saber se construye desde la interpretación y la comprensión de la realidad y de lo que se va viviendo (Tobón, 2006). Si debemos bañar los procesos educativos tomando en cuenta todo lo anterior en seguida nos damos cuenta que hay que proponer unos procesos de gestión educativa diferente.

Así mismo, si vamos a intervenir en el proceso de evaluación que se desarrolla en las aulas de clases tendríamos que incluir como un factor determinante que toda evaluación tiene que partir de la resolución pertinente de problemas contextualizados. (Zabala, M 2003). Los docentes del centro donde se realiza la investigación plantean

que la evaluación es uno de los aspectos en el que tienen más que debilidades, incertidumbres.

Siguiendo con lo anterior, Fe y Alegría apuesta por enfoque evaluativo diferente al enfoque tradicional al que estamos acostumbrados. Este enfoque tendría que permitirle a la persona tener conciencia de las fortalezas y las debilidades que tienen, para que desde aquí, puedan asumirse los retos a mejorar y los cambios posibles y necesarios. (Fe y Alegría escuela Necesaria, 20012).

En otro orden de ideas, cuando planteamos los cambios necesarios en la planificación, apuntaríamos más o menos a lo mismo planteado. La planificación docente debe partir de un contexto concreto y de problemas reales que los estudiantes deban responder. No bastaría planificar una serie de contenidos.

Así mismo, los docentes que actualmente se encuentran en el centro donde se realizó la investigación han estado acostumbrado a trabajar por contenidos que nacen desde los programas que utilizan y han utilizado los docentes para planificar. Así pues, la evaluación gira en torno al logro y aprendizaje de los contenidos es por esto que hay una creencia en los docentes de que deben cumplir a cabalidad con la presentación de todos los contenidos y que los estudiantes mientras más contenidos se aprendan mayor y mejor evaluación tendrán.

Sin embargo, cuando se trabaja por competencias los contenidos no son la finalidad sino más bien un medio indispensable para alcanzar la competencia que se requiera. Si se trabaja por competencias el criterio de selección de los contenidos es su funcionalidad en el logro de las competencias. Los contenidos son un componente de las competencias, y en este sentido, se trata de saber cómo hacer las cosas, cómo desarrollar procedimientos y usar determinadas destrezas en cada contexto y justificar la elección de los recursos seleccionados. (Biggs, 2005)

Tomando en cuenta lo anterior, si los docentes pudieran cambiar la mirada central de lo que colocan a los contenidos y centrar su quehacer educativo en el logro de

las competencias, entonces tendría que modificar su manera de evaluar. La evaluación tendría que ir más allá que la verificar que los estudiantes se memoricen una serie de contenidos conceptuales, iría a la verificación de que las competencias han sido alcanzadas y esto solo se puede hacer evaluando el desempeño de los estudiantes tomando en cuenta unos indicadores pertinentes.

Dificultades de organización y de estructuras

Los cambios son necesarios para poder incorporar un nuevo enfoque y cualquier nuevo paradigma. Esto lo confirmamos con lo que los informantes nos plantearon en la investigación. Estos plantean que hay unas consideraciones básicas y primordiales que ellos toman en cuenta en la incorporación del enfoque por competencias en el centro donde se realiza la investigación. En tal sentido, se plantean algunas consideraciones de organización y de estructuras físicas favorables que debería tener el centro para que los docentes puedan hacer vida el enfoque por competencias.

En este sentido plantearon que una necesidad de tener y contar con un tiempo más largo para planificar. Esto no es tan inconcebible, es decir, si la planificación de los docentes debe estar apuntando a generar un aprendizajes que parte de situaciones reales, los docentes deben pensar estas situaciones.

Es por esto que necesitarían tiempo, no solamente para generar una planificación que sea contextualizada, sino para que también, puedan pensarse estrategias de evaluación acordes con el enfoque por competencias, recordando aquí que las evaluaciones también deben mirar lo que saben hacer los estudiantes y el como lo hacen. No valdría de mucho planificar situaciones de aprendizajes que partan de la realidad y de resolver problemas, si la evaluación va a seguir apuntando a medir cuanto aprenden los estudiantes conceptualmente. Es necesario que los docentes se tomen el tiempo para planificar investigando, pensando e imaginando.

Así mismo, los cambios que tienen que ver con el aumentar el tiempo de planificar son responsabilidad de la gestión del centro. O sea pues, sería el equipo directivo del centro que tendría que ver con prudencia la posibilidad de hacer y propiciar estas modificaciones. Tomando en cuenta lo anterior habría que decir que, los cambios que se quieran hacer en el centro, tienen que verse necesario desde la mirada del equipo directivo. Es decir, el equipo directivo del centro debe participar en la incorporación del enfoque por competencia, no solo como un espectador, sino como un protagonista importante en la incorporación del enfoque.

En otro orden de ideas, los docentes plantearon que las altas matriculas escolares del plantel hace complicado la incorporación del enfoque por competencias. Cuando se desarrollan en las aulas las competencias genéricas se tienen que generar desde situaciones reales de aprendizajes. Si esto es así se hace muy complicado hacerlo con una matrícula de 38- 40 estudiantes.

Además de esto, evaluar a este gran número de personas, tomando en cuenta que no evaluamos solamente lo que saben los estudiantes conceptualmente, sino también, que pueden hacer estos con lo que saben. Habría que decir en este punto, que las altas matriculas escolares no es un tema que puede el centro modificar a su conveniencia, habría que en este sentido, convencer a las autoridades de que esto es necesario desde los planteamientos pedagógicos concretos y claros, pero no solamente esto dependerá del centro educativo.

En otro orden de ideas, los informantes también plantean que la organización escolar del centro dificulta muchas veces el trabajo por competencias. Horarios restringidos, profesores de asignaturas que no se encuentran para planificar, son algunos de los problemas que plantearon los informantes. A demás de esto, dicen que no hay congruencia entre lo que se propone en el ministerio de educación y Fe y Alegría y esto dificulta que nos integremos.

Así mismo, confirman que hay cambios en la infraestructura del centro que hay que modificar en pro al trabajo por competencias. Hacen alusión al uso de

espacios concretos como los de telemática y bibliotecas. Estos deberían ofrecer una mayor oportunidad para que los estudiantes y los docentes puedan utilizar estos recursos en la incorporación del enfoque por competencias.

Reflexiones finales

Siendo Fe y Alegría un movimiento de educación popular que nace desde un espíritu Ignaciano, se podría decir que el trabajo por competencia es una oportunidad positiva para vivir esa espiritualidad. El trabajar competencias genéricas en los estudiantes es una manera de desarrollar en estos los valores que todos le exigimos a la escuela que los desarrolle. Además de esto, los estudiantes tendrían la posibilidad de encontrar en la escuela una formación que parta de los intereses de ellos.

Asimismo, desarrollando las competencias genéricas en los estudiantes, Fe y Alegría podrían entrar en un proceso que se desarrolla en el mundo desde los principales propósitos que tienen los organismos internacionales como la UNESCO.

En otro orden de ideas, el desarrollo de las competencias amerita que la escuela cambie estructuras tanto físicas como organizacionales. Esto por su puesto no es fácil, pero es necesario que los estudiantes aprendan desde experiencias concretas y reales. Hace falta que los estudiantes aprendan a relacionarse y a resolver problemas utilizando los canales de comunicación. La escuela tiene que convertirse en espacios que brinden oportunidades de formación docentes y se atreva a cambiar corazones y mentalidades.

Siguiendo con lo anterior, habría que empezar por atreverse, atreverse a forma a los docentes, hacer cosas nuevas e innovadoras, a inventar nuevas formas de enseñar. No bastaría solamente con decir que la educación tiene que cambiar, hay que proponer formas y maneras de hacer esto posible, y el trabajo por competencias podría ser una de estas. Por supuesto que todos los cambios causan ciertas tensiones

en las personas, pero hay que superar estas tensiones y convertirlas en oportunidades de mejoras.

Tenemos que soñar una escuela, donde los objetivos primordiales no sean que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino donde las personas que hacen vida en esta escuela pueda convertirse en una persona libre y feliz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, C (2011). *Planificación Curricular*, Quito, Ecuador, Universidad Tecnológica Equicional. Disponible: http://app.ute.edu.ec/content/3516-579-1-1-18-17/MODULO_DE_PLANIFICACION_CURRICULAR.pdf [consulta: Junio 2015]
- Arias, F. (1999), *El proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela, EDITORIAL EPISTEME
- Azuaje R, Laya J, Fergusson K, Quintero J, Rojas J, Silva D y Torres C (2011). *Teorías y Paradigmas Educativos*: Universidad Fermín Toro Venezuela. Disponible: <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/teoria-critica-darjeling-silva-13229689.html> [consulta: Noviembre 2015]
- Begoña, M (2013) *Técnicas y Métodos en Investigación Cualitativa* Disponible: https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/rodriguez_cap-1-tradicion-y-enfoques-investigacion.pdf [consulta: 2015, Octubre]
- Bonilla, J (2011). *Formación por competencias*. Madrid, España. Trillas
- Cáceres, K 2006 *Programa de Actualización Docente* Disponible: <https://www.google.co.ve/#q=mediante+el+an%C3%A1lisis+del+desempe%C3%B1o+de+las+personas+en+tareas+y+problemas+pertinentes.+%28Zabala%2C+M+2003> [consulta Agosto 2015]
- Cararini, P (2009) *Teoría y Diseño Curricular*, DF, México, Trillaas.
- Chacón, A. (2009) *Investigación en educación pedagogía y formación docente*, Disponible: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/investigacion_educacion_pedagogia_formacion_docente.pdf Antioquia, Colombia, Fondo Editorial, UPN [consulta, Agosto 2015]

- CIP, (2011). *Diccionario de Competencias Genéricas*. Disponible: <http://competenciasgenericas.ufro.cl/index.php/diccionario> [consulta: Agosto, 2015]
- Compañía de Jesús (SF) *Pedagogía Ignaciana un planteamiento práctico* Disponible: http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf [consulta: Marzo 2015]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, (1999). República Bolivariana de Venezuela
- Contreras, Flores, Lobato y Macías. (2005). *Políticas educacionales en Chile: vouchers, concentración, incentivos y rendimiento* Disponible <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Pol%C3%ADticas-educacionales-en-Chile.-Vouchers-concentracion-incentivos-y-rendimiento.pdf> [Consulta: Octubre 2015]
- Esclarín, A (2006), *Propuesta Didáctica para la enseñanza de la Lectura y Escritura en la educación básica*. Caracas Venezuela, Fe y Alegría.
- Fe y Alegría (2009). *El Sistema de mejora de calidad en Fe y Alegría*. Disponible: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Identidad-FyA_8353.pdf [consulta: 2015, Mayo]
- Fe y Alegría, (2007) *Identidad de Fe y Alegría* Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Identidad-FyA_8353.pdf [consulta: 2015, Mayo]
- Fe y Alegría, (2011). *Plan Global Estratégico*. Caracas Venezuela, Fe y Alegría.
- Fe y Alegría. (2012). *Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora*. Caracas Venezuela, Fe y Alegría.
- Freire, P (2004) *El Formador de Formadores en los Albores del Siglo XXI*, [Ponencia presentada en el III Simposio Valencia, España.] Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf> [consulta: 2015, Mayo]
- García. (2004) *Propuesta para optimizar la participación de los padres en la educación de los niños*. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos94/propuesta-optimizar-participacion-padres/propuesta-optimizar-participacion-padres2.shtml> [Consulta Septiembre 2013]

- García. (2010) *Diseño y Validación de un modelo de evaluación por competencias*, Barcelona, España. Disponible: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf;jsessionid=2159751A17BD8605A2B14746D01A363C.tdx2?sequence=1> [Consulta Octubre, 2015]
- Gobierno de España Ministerio de Educación, cultura y deporte. *Boletín de educación*. Instituto de Evaluación Educativa Disponible: <http://www.mecd.gob.es/inee> [consulta: 2013, Mayo]
- Gómez, F (2004) *Convivir en contextos sociales*, Disponible: http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_busca/archivo.php?codArquivo=9354
- Goncalves, P y Vasquez K (2003) *Perfil de Competencias Real en contraste al perfil de competencias Ideal del Mentor según el modelo de Salazar Molano*. Tesis de Postgrado. Universidad Católica Andrés Bello
- Hurtado, I. y Toro J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (4ta. Ed.). Caracas, Venezuela: Epísteme.
- ICAJE, (1986). *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico*. Disponible: http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf [consulta: Agosto, 2015]
- Informe Español (2012) *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2012*. Madrid
- Jiménez, C (2009). *La formación docente como proyecto político*. Universidad del Zulia. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31189/3/articulo3.pdf> [consulta: Septiembre, 2015]
- Kolvenbach, L. (1982). *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*. Barcelona, España. CJ.
- Linares, L. (2009). *Importancia del desarrollo Sensorial en el Aprendizaje del niño*, Cuenca, Quito, Disponible: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3402/1/Tesis.pdf> [consulta, Agosto, 2015]
- Lobatón, M. (2013) *Competencias del docente a la luz del perfil que requiere el sistema educativo bolivariano*. Trabajo de Grado para optar al grado de

Magíster en Gerencia avanzada en educación. Universidad de Carabobo, Venezuela

Machado, A (1969) [Documentos en Línea] [Disponible] <http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>

Márquez, A (2009) *La Formación Inicial para el nuevo perfil Docente de Secundaria. Relación entre teoría y la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga

Martínez, A (2009). *Las competencias específicas en el título de grado de educación infantil*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada

Martínez, M (2014) *Fundación de las metodologías cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj14/art22.pdf> [consulta: Octubre 2016]

Martínez, M (2014) *Fundación de las metodologías Cuantitativa y cualitativa*

Medina, E (2012) *El acompañamiento pedagógico una estrategia en tiempos de crisis en la U.E “Santa Teresita” de Fe y Alegría*. Trabajo de Postgrado. Universidad de Carabobo

Ministerio de Educación y Deporte. (2004). *Escuelas Técnicas Robinsonianas*, Caracas Venezuela. República Bolivariana de Venezuela

Monereo, F, (2011), *Docentes en Tránsito*, Barcelona, España, GRAO.

Montesori, M. (2014) *La pedagogía Operatoria*, Madrid, España Disponible: http://miyerlandiloaizanormalista.blogspot.com/2014_09_01_archive.html [consulta: Mayo, 2015]

Moreira, A. (2008), *Aprendizaje significativo: Un concepto Subyacente*, Porto Alegre, Brasil, Disponible: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf> [consulta, Agosto, 2015]

Moreno, T, (2010). *Competencias en educación*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017 Consulta Octubre, 2015

Morin, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris, Francia UNESCO

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Mota, S (2011). *Competencias gerenciales del supervisor educativo y su influencia en el clima organizacional de las escuelas nacionales del municipio escolar 14.5.1 de miguel peña del estado Carabobo*. Trabajo de Postgrado. Universidad de Carabobo
- Moya, J (2006) *¿Qué podemos entender por competencias?* Conferencia Madrid España. [Disponible]<https://www.youtube.com/watch?v=oH-B-m7jCQ0&list=PLE4FFE7390B5EF8E6>
- OCDE (1999). *Definición y Selección de Competencias Claves* [Disponible] <http://www.slideshare.net/primariaraceli85/competencias-clave-deseco>. (Consulta 18/12/2013)
- OCDE, (1997) *Definición y Selección de Competencias Clave* Resumen ejecutivo [Disponible] <http://es.slideshare.net/primariaraceli85/competencias-clave-deseco> [consulta: septiembre 2015]
- Olsen, G (2004), *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales* Recuperado de: <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp> [consulta: 2015 octubre]
- Palma (2010) *La Evaluación como un proceso cualitativo y globalizante de las competencias del ser, el conocer, el hacer y el convivir en la construcción del aprendizaje significativo en el área de Desarrollo Endógeno*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- PISA *Informe 2009*. [Disponible] <http://www.eduteka.org/Pisa2009.php> (Consulta 18/12/2013)
- PISA, (2009) *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Recuperado de: <http://www.abc.es/gestordocumental/uploads/Sociedad/pisa2009espana.pdf>
- Posada, R (2006) *Formación superior basada en competencias, Interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante* Universidad del Atlántico, Colombia
- Proyecto Tuning, (2004-2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Disponible: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC [consulta: Octubre,2015]

- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, (2000). República Bolivariana de Venezuela
- Reynoso, R (2008) *Actitudes Docentes ante la innovación curricular por competencia* Ciudad Juárez, México
 Disponible: <http://sirio.uacj.mx/ICB/RedCIB/publicaciones/Tesis%20Posgrado/Documents/Doc> [consulta: Octubre, 2015]
- Rodríguez (2008) *Formación por competencias del estudiante de práctica profesional II*, Universidad de Carabobo, Venezuela
- Rodríguez, V. (2009) Diseño de planes de carrera basados en competencias para los departamentos de operaciones y ventas, caso: Grupo Savake Ferretotal. Tesis postgrado. Universidad Católica Andrés Bello
- Ruiz (2010) *Como valorar el dominio de Competencias*. Editorial Trillas. México
- Ruiz, M (2008) *Marco conceptual de la formación basada en competencias* UANL/UCLM
- Sacristán, J (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España ediciones Morata, S. L.
- Salas, A (2012). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia
- Segura, M (2005), *Enseñar a Convivir no es tan difícil*. Barcelona, España Screndipity
- SEP (2010) *Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Aprender a Aprender con TIC*. México
- Silva, D (2011) *Teoría Crítica*. Recuperado de: <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/teoria-critica-darjeling-silva-13229689.html> [consulta: 2015 noviembre]
- Stake, R (2007). *Investigación con estudio de casos*, Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Stratuss, A y Corbin J (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para la teoría fundamentada*
- Taylor, S.J y Bogdan, R (1986), *Introducción: ir hacia la gente*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1VoHQvqpl_LUHviEMrGjmY0J8Uon5OvNjQHbSmD3FLt8/edit [consulta: 2015 noviembre]

Tenutto, M; Brutti, C y Algoraña S (2009) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Buenos Aires, Argentina, Editorial La nueva era

Teoría Crítica [Disponible]
https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica

Teoría del Aprendizaje
[Disponible] <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>

Tobón, S (2006) *Competencias en el sistema educativo..*
[Disponible]. http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf M;edellin, Colombia, Universidad de Medellín.

Tobón, S (2006) *Formación basada en competencias* Universidad de Madrid

Tobon, S (2013), *Las competencias en el sistema educativo: de la simplicidad a la complejidad*, Recuperado de
<https://www.google.co.ve/#q=que++el+pensamiento+complejo+el+consiste+en+una+nueva+racionalidad+en+el+abordaje+del+mundo+y+del+ser+humano%2C+> [Consultado, Noviembre 2015]

UNESCO (2011). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos 2012*. [Documento Disponible. <http://www.orealc.cl/informe-ept-2012/documentos/>. [Consulta: Diciembre 2013].

UNESCO, (1990) *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, UNESCO

UNESCO, (2000), *Marco de Acción de Dakar*. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> [consulta: Mayo, 2015]

UNESCO, (2014) *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Recuperado de:<http://es.unesco.org/gem-report/report/2014/ense%C3%B1anza-y-aprendizaje-lograr-la-calidad-para-todos#sthash.zcJWXYqV.f1n80X5Z.dpbs>

Universidad Autonoma Metropolitana Casa abierta al tiempo. México 2006 temas Basicos de la educación

Universidad Tecnológica Equinoccial Ecuador 2007 PLANIFICACION CURRICULAR I

Vázquez, G y Bárcenas, F La educación y el estudio de la mente en la Sociedad de la Información Universidad Complutense de Madrid, España, 2014) [Documentos en Línea] [Disponible] http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_01/articulo6.html

Vázquez, G. y Barcena, F. (2002) *Pedagogía Cognitiva: La educación y el estudio de la mente en la Sociedad de la Información*. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_01/articulo6.html España [consulta: 2015 Noviembre]

Wolcott, H (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia

ANEXOS

ANEXO A

Tabla de resultados PISA

Resultados 2009

2009			
PAIS	Lectura	Matemática	Ciencias
OECD average	493	496	501
Shanghai-China	556	600	575
Korea	539	546	538
Finland	536	541	554
Hong Kong-China	533	555	549
Singapore	526	562	542
Canada	524	527	529
New Zealand	521	519	532
Japan	520	529	539
Australia	515	514	527
Netherlands	508	526	522
Belgium	506	515	507
Norway	503	498	500
Estonia	501	512	528
Switzerland	501	534	517
Poland	500	495	508
Iceland	500	507	496
UnitedStates	500	487	502
Liechtenstein	499	536	520
Sweden	497	494	495
Germany	497	513	520
Ireland	496	487	508
France	496	497	498
ChineseTaipei	495	543	520
Denmark	495	503	499
UnitedKingdom	494	492	514
Hungary	494	490	503
Portugal	489	487	493
Macao-China	487	525	511
Italy	486	483	489
Latvia	484	482	494
Slovenia	483	501	512
Greece	483	466	470
Spain	481	483	488
CzechRepublic	478	493	500
SlovakRepublic	477	497	490
Croatia	476	460	486
Israel	474	447	455
Luxembourg	472	489	484
Austria	470	496	494
Lithuania	468	477	491
Turkey	464	445	454
Dubai (UAE)	459	453	466
RussianFederation	459	468	478

Chile	449	421	447
Serbia	442	442	443
Bulgaria	429	428	439
Uruguay	426	427	427
Mexico	425	419	416
Romania	424	427	428
Thailand	421	419	425
Trinidad and Tobago	416	414	410
Colombia	413	381	402
Brazil	412	386	405
Montenegro	408	403	401
Jordan	405	387	415
Tunisia	404	371	401
Indonesia	402	371	383
Argentina	398	388	401
Kazakhstan	390	405	400
Albania	385	377	391
Qatar	372	368	379
Panama	371	360	376
Peru	370	365	369
Azerbaijan	362	431	373
Kyrgyzstan	314	331	330

Fuente: <http://www.oecd.org/edu/pisa/2009>

Resultados 2012

2012			
Pais	Matemáticas	Lectura	Ciencias
Shanghai-China	613	570	580
Singapur	573	542	551
Hong Kong-China	561	545	555
Taipei	560	523	523
Corea del Sur	554	536	538
Macao-China	538	509	521
Japón	536	538	547
Liechtenstein	535	516	525
Suiza	531	509	515
Holanda	523	511	522
Estonia	521	516	541
Finlandia	519	524	545
Canadá	518	523	525
Polonia	518	518	526
Bélgica	515	509	505
Alemania	514	508	524
Vietnam	511	508	528
Austria	506	490	506
Australia	504	512	521
Irlanda	501	523	522
Eslovenia	501	481	514

Dinamarca	500	496	498
Nueva Zelanda	500	512	516
República Checa	499	493	508
Francia	495	505	499
OCDE	494	496	501
Reino Unido	494	499	514
Islandia	493	483	478
Letonia	491	489	502
Luxemburgo	490	488	491
Noruega	489	504	495
Portugal	487	488	489
Italia	485	490	494
ESPAÑA	484	488	496
Rusia	482	475	486
Eslovaquia	482	463	471
Estados Unidos	481	498	497
Lituania	479	477	496
Suecia	478	483	485
Hungría	477	488	494
Croacia	471	485	491
Israel	466	486	470
Grecia	453	477	467
Serbia	449	446	445
Turquía	448	475	463
Rumanía	445	438	439
Chipre	440	449	438
Bulgaria	439	436	446
Emiratos Árabes Unidos	434	442	448
Kazajistán	432	393	425
Tailandia	427	441	444
Chile	423	441	445
Malasia	421	398	420
México	413	424	415
Montenegro	410	422	410
Uruguay	409	411	416
Costa Rica	407	441	429
Albania	394	394	397
Brasil	391	410	405
Argentina	388	396	406
Túnez	388	404	398
Jordania	386	399	409
Colombia	376	403	399
Qatar	376	388	384
Indonesia	375	396	382
Perú	368	384	373

Fuente http://www.elmundo.es/elmundo/2013/graficos/dic/s1/informe_pisa.html

ANEXOS B

Entrevistas y Observaciones

REGISTRO DE OBSERVACIONES

PRIMER ENCUENTRO

CUADRO N°5: Registro Observacional N° 1

Grupo 1	Grado: 1año	Lugar: Cancha deportiva	Fecha: 2/10/2014	Hora: 7:30am
Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría"	N° Participantes: Alumnos 36 Docentes 1 Psicologa:1			
	OBSERVACIONES			
001	La docente empieza con la actividad planificada y les explica a los estudiante que la			
002	misma se llama "Pollitos en Fuga" en esta actividad, explica la docente, los alumnos			
003	deberán trabajar en grupo, y los divide en 4 grupos, cada uno de 9 participantes.			
004	Seguidamente de esto la docente les explica a los estudiantes que deben elegir a un			
005	líder en cada grupo y les da 3 minutos para ponerse de acuerdo y elegir a la persona.			
006	Los muchachos comienzan a discutir entre ellos y pasado el tiempo uno de los			
007	grupos no logra un consenso. La docente les dice que tienen un minuto más para			
008	decidir y que si no lo hacen ella tomará la decisión por ellos. Los participantes			
009	logran tomar la decisión y escoger a su líder. Luego de esto la docente comienza a			
010	explicar las instrucciones y las reglas de la actividad. La docente le explica,			
011	mostrándole una especie de red, que cada grupo deberá pasar por la red de un lado al			
012	otro sin tocarlas, si esto llegara a pasar los participantes que ya hayan pasado			
013	deberán devolverse y empezar. También les explica que no pueden repetir el			
014	agujero. Luego de esto les da la instrucción a los grupos que pueden planificar la			
015	estrategia y les da 3 minutos para hacerlo. Pasado los 3 minutos la docente plantea			
016	que cada grupo puede hacerle una pregunta solamente. En eso, varios estudiantes			
017	empiezan a preguntarle y la docente comienza a contestarles. Luego de hacerlo los			
018	estudiantes quieren volver a preguntar y esta les explica que ella había dado las			
019	instrucciones y que debieron hacer las preguntas en grupo no individuales. Luego			
020	les dice que ya pueden comenzar la actividad. Cada uno de los grupos se dirige a su			

021	espacio y comienzan a realizar la actividad. Los participantes comienzan la
022	actividad sin hacer visible ninguna estrategia clara y a medida que va pasando el
023	tiempo se van devolviendo por instrucciones de la docente, se nota en el rostro de
024	varios estudiantes molestia, frustración, euforia, maltrato entre ellos mismos, sin
025	embargo al pasar más el tiempo los participantes comienzan a trabajar en grupo, a
026	cuidarse entre ellos mismos y aprender de los errores cometidos. Al fin un grupo
027	alcanza la meta hay dos equipo que dejan de realizar la actividad mientras que el
028	otro continua haciéndola, la docente no dice en ninguna momento nada y los dos
029	grupos que no habían continuado vuelven a comenzar. Cabe destacar que el grupo
030	que ya pasó comienza a gritar frases como “ganamos muchachos, vámonos profe
031	pues, ya nosotros ganamos, somos los mejores”. Los otro grupo comienzan a decir
032	“no importa muchachos vamos a seguir, total”. Algunos de los participantes que
033	lograron pasar de primero se sientan o empiezan a correr por la cancha jugando sin
034	estar pendiente de la actividad, sin embargo 3 estudiantes comienzan acercarse a un
035	grupo y les empiezan a dar instrucciones para ayudarlos a pasar. Empiezan a
036	intervenir y le preguntan a la docente “maestra nosotros podemos ayudarlos” la
037	docente responde yo nunca he dicho lo contrario. Los alumnos comienzan a trabajar
038	en equipo y logran que otro grupo realice la actividad lo mismos pasa con los otros
039	dos grupo y cuando terminan hay una celebración entre ellos. La docente les dice
040	“ok muchachos vamos todos a sentarnos para evaluarnos como equipo. La docente
041	comienza a realizar preguntas tales como ¿a ver muchachos que fue lo primero que
042	hicimos? los alumnos responden: ¿pasar por el agujero grande? y ellos mismos se
043	corrigen diciendo ¡No, Lo primero fue elegir al líder! La docente dice: ¡exactamente
044	lo primero fue elegir al líder! y ¿Y cómo se sintieron los lideres? Los líderes
045	comienzan a decir: profe yo me sentí muy mal, a mí no me escuchaban nada, cada
046	quien hacia lo que quería y yo dejé de hablar. La docente hace una pregunta: ¿y eso
047	por qué pasó? y pone su mirada en los grupos. Una participante le contesta:
048	“maestra porque nos emocionamos y se nos olvidó que había un líder” La maestra
049	les dice: a ver ¿qué es lo que tiene que hacer un líder? Los muchachos responden

050	<p>“mandarnos hacer las cosas”, “no, nos tiene que ayudar”, “guiar maestra” , la maestra les dice: “ muy bien guiar y entonces ¿por qué no se dejaban guiar?” , le responden: “porque todos queríamos mandar” la docente les dice: “aja y que podemos aprender de esto” los alumnos contestan: “que debemos escuchar al líder” la maestra dice ¿al líder solamente? participantes: “no maestra también nosotros mismos, comunicarnos mejor” . En ese momento el timbre del receso suena y la docente les explica a los muchachos que después del recreo terminaran la evaluación y los envía al salón por sus meriendas.</p>
051	
052	
053	
054	
055	
056	

REGISTRO DE OBSERVACIONES

SEGUNDO

Registro Observacional N° 2

Grupo 2	Grado: 2año	Lugar: Cancha deportiva de Futbol grama	Fecha: 2/10/2014	Hora: 7:30am
Institución: “Santa Teresita Fe y Alegría”		N° Participantes: Alumnos 32 Docentes 1		
	OBSERVACIONES			
001	<p>La docente reúne al grupo en la cancha de futbol grama. Les indica nuevamente a los alumnos que deben armar grupos de 8 personas pero que los grupos serán elegidos por ella. Los alumnos empiezan a quejarse mucho y dicen expresiones como: Yo no voy a trabajar con X, Yo no voy hacer nada; la docente les responde; esa es su decisión solo recuerden que yo tengo que evaluar su desempeño. Los alumnos se quedan en silencio y la docente los empieza a dividir. Al final se logran armar 4 grupos de 8 personas cada uno. Luego de esto la docente les indica a los alumnos que tienen 3 minutos para elegir a un líder de cada grupo. Los alumnos se reúnen y empiezan a deliberar en cada uno de los grupos. Al pasar los 3 minutos los</p>			
002				
003				
004				
005				
006				
007				
008				
009				

010	alumnos ya han escogido el líder. La docente en dice: Muchachos esta mañana
012	vamos a seguir con el desarrollo el proyecto y vamos hacer una dinámica que se
013	llama “En Búsqueda del tesoro”. A cada grupo le voy a dar unos materiales pero
014	antes les voy a decir las reglas que por ningún motivo deben romper. Primera, todo
015	lo que realicen lo deben hacer en grupo. Segunda, no pueden cambiar de
016	responsabilidades dentro del grupo, es decir, lo que le toco hacer desde el principio
017	lo debe terminar haciendo al final. Estas son las instrucciones para realizar la
018	actividad, ahora voy a explicar la actividad con otras reglas que tenemos que
019	cumplir. La profesora le da a cada líder los materiales a utilizar. Luego dice: vamos
020	a revisar cada uno de los materiales y a decir la función de estos. Esto es una cuerda
021	grande, con esta cuerda debemos construir una figura geométrica en la que el grupo
022	pueda entrar. ¿Me explique? La cara de los estudiantes hace ver que no. A ver,
023	unamos los dos extremos de la cuerda. Ok. Ahora todos los miembros de cada grupo
024	debe meterse en esta cuerda y a su vez deben armar una figura geométrica. Los
025	alumnos se meten y empiezan a reírse y a dar instrucciones muy desordenadamente
026	hasta que logran armar los 4 grupos una especie de octágono. Ok continuamos, con
027	esta otra cuerda más pequeña dos participantes de cada grupo deberán amarrarse una
028	pierna con la otra. Los estudiantes empiezan a reírse pero los hacen muy rápido.
029	Siguen las instrucciones bastante rápido. Con esta otra cuerda 2 alumnos deben
030	amarrarse las caderas. Ocurre lo mismo que se describe anteriormente. Luego las
031	muestra una pañoleta y le dice: alguien de ustedes que aún no tenga ningún material
032	debe realizar la actividad con los ojos vendados. La misma reacción anterior sin
033	ningún tipo de queja, luego saca un celular: le dice a los alumnos cada grupo debe
034	tener un celular con posibilidades de sacar fotos ¿cierto? Los alumnos responden
035	afirmativamente. Ok, dice la profesora, debe haber una persona que se encargue de
036	tomar ciertas fotos en momentos específicos y esos momentos son cada vez que
037	lleguen a una pista, recuerden las dos primeras reglas y que nadie se puede salir de
038	la figura geométrica que se realiza. Deben buscar cada una de las pistas para
039	conseguir el tesoro que está oculto en alguna parte del colegio. Una estudiante

040	pregunta: profe y ¿cómo sabrá usted si alguien hace trampa? La profesora le
041	contesta: muy buena pregunta, aquí hay 3 personas a parte de mí, está la psicóloga,
042	la coordinadora X y el profesor Y cada uno de ellos se va a ir con ustedes para ver
043	que ustedes cumplan con los criterios dados. Muy bien antes de comenzar tienen 5
044	minutos para planificar la estrategia que van a utilizar. Los alumnos comienzan a
045	conversar en cada grupo sobre cómo se van a mover. Un equipo divide dos
046	responsabilidades en cuanto a las 2 personas que aparentemente no tienen, a una le
047	dan la responsabilidad de cuidar a la persona que no ve y a la otra de buscar las
048	pistas. La profesora luego de haber pasado el tiempo le pregunta: ¿ya están listos?
049	Estos dicen que sí. Ella les da un sobre a cada uno de los grupos y ellos empiezan a
050	moverse en diferentes direcciones. Los equipos a medida que pasaba el tiempo iban
051	mejorando su manera de moverse. Trabajan en grupo con algunas dificultades, van
052	superando dificultades como equipo y casi al mismo tiempo cada equipo logra
053	encontrar la última pista que era ya el tesoro perdido. Cuando termina la actividad la
054	profesora les dice: vamos al salón para evaluar nuestro desempeño. Todos los
055	alumnos se trasladan al salón bastante alegres al salón de clases. Al llegar al lugar
056	los alumnos se colocan cada uno en sus respectivos lugares y la docente se dirige a
057	ellos diciendo: vamos a comenzar con la evaluación, quiero preguntarle primero a
058	las personas que tenían los ojos vendados ¿cómo se sintieron? Una de ellas dijo: con
059	mucho miedo al principio profe pero después XXXX me cuidaba tanto que iba más
060	confiada. El otro dijo: si profe al principio uno estaba así como que indeciso, no
061	sabía si me iba a caer pero después con la ayuda del grupo uno agarraba el hilo
062	mejor. La profesora les pregunta: ¿qué fue lo más difícil para los grupos? Una
063	persona pidió la palabra y dijo: Profe yo era líder de grupo y para mí lo más difícil
064	fue ponernos de acuerdo. La profesora les dice: Y ¿cómo hicieron? Bueno profe al
065	principio no podíamos ni caminar pero cuando todos trabajamos juntos pudimos
066	hacerlo. Yo estaba libre para moverme y yo les decía para la derecha, pal ante,
067	paren, y ellos me hacían caso. Así fue que pudimos encontrar todas las bromas pues,
068	las pistas. La profesora dice: a ver muchachos ¿por qué al principio no querían

069	<p>trabajar en grupo? Un estudiante se levanta y dice: profe yo le voy a decir es que aquí hay mucha gente que no se habla o se tienen medio bronca por eso es. La profe pregunta: ¿y entonces como hicieron? El mismo estudiante: bueno profe nada tuvimos que trabajar todos para poder lograrlo pues. Profesora: ¿y qué piensas de eso? Bueno que tenemos que unirnos más si queremos alcanzar cosas. Suena el timbre del receso y la profesora les dice: bueno muchachos esperemos que esta actividad de trabajo en equipo y lo que aprendieron a partir de hoy lo hagan siempre. Feliz día pueden salir.</p>
070	
071	
072	
073	

Registro Observacional N° 3

Grupo 3	Grado: 6to A grado	Lugar: Salón de clase	Fecha: 2/10/2014	Hora: 7:30am
Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría"	N° Participantes: Alumnos 42 Docentes 1			
	OBSERVACIONES			
001	<p>La docente comienza la mañana diciéndole a los estudiantes lo siguiente: Muchachos a partir de este momento vamos a trabajar en proyecto pero de forma diferente. Lo primero que tenemos que hacer es dividirnos en grupo. Yo misma ya dividí los grupos, cuando los vaya nombrando se van colocando juntos. Al final</p>			
002				
003				
004				

005	quedan conformados 7 grupos de 6 personas cada uno. Luego de esto la docente
006	les dice: les voy hacer entrega de una carpeta a cada grupo. En esta carpeta se
007	encuentran varios materiales. Vamos primero a leer este (saca la mitad de una
008	hoja). En esta hoja están los criterios de evaluación con los que serán evaluados a
009	lo largo del proyecto. Tienen los indicadores con los que vamos a trabajar. Es
010	importante que sepan que van hacer evaluados desde 3 miradas distintas; la
011	primera, es la evaluación que se harán ustedes como grupo, cada grupo debe
012	evaluar el trabajo que realizaron y su participación en el mismo. Yo realizaré mi
013	evaluación también observando su desempeño a lo largo del proyecto y al final,
014	serán evaluados por un jurado que lo conformaran diferentes personalidades de
015	dentro y fuera de la institución. Un estudiante levanta la mano y pregunta: ¿profe
016	es como un cierre de proyecto? La docente dice: si, pero las personas que estarán
017	de jurados podrán hacerles preguntas. Los alumnos parecen estar emocionados y
018	también atemorizados por esta presentación. La docente continúa diciendo: vamos
019	a revisar la hoja que dice planteamiento del problema, ¿Quién quiere leer esta
020	parte? Varios alumnos levantan su mano y la docente señala a una: la niña lee el
021	problema. La docente pregunta: ¿entienden los que tenemos que hacer? ¿Cuál es el
022	problema? Los alumnos empiezan a exponer ideas pero no atinan con el problema
023	real. La docente dice: vamos a revisar la otra hoja que dice ruta para resolver el
024	problema. Vamos a leer el primer paso de la ruta que dice análisis del problema. Y
025	para esto vamos a utilizar una estrategia que se llama matriz FODA. ¿Ustedes han
026	trabajado alguna vez esa estrategia? Una alumna dice: Profe nosotros nunca hemos
027	trabajado nada de esto. La profesora le dice: Bueno por eso les dije al principio que
028	es de manera diferente que vamos a trabajar el proyecto. Bueno vamos primero
029	con la explicación de la FODA. La profesora le explica cómo deben hacer para
030	trabajar la matriz. Los alumnos parecen estar bastante interesados y prestando
031	mucha atención. Cada vez que hay ruido la profesora les advierte: ¡recuerden que
032	estoy evaluando después no quiero lloraderas! Todos ustedes ahora van a realizar
033	en una hoja la matriz FODA del problema en grupo. Tienen 40 minutos para

034	hacerlo. Los alumnos empiezan a trabajar en grupo, se observa que hay discusiones entre ellos pero las van resolviendo. Pasado los 40 minutos la profesora dice: ok vamos a revisarla mañana porque van a educación física. Ya pueden salir
035	
036	

Registro Observacional N° 4

Grupo 4	Grado: 6to B grado	Lugar: Sal6n de clase	Fecha: 3/10/2014	Hora: 7:30am
Instituci6n: "Santa Teresita Fe y Alegría"	N° Participantes: Alumnos 40 Docentes 1			
	OBSERVACIONES			
001	Ok muchachos vamos a comenzar agrupándonos con los mismos grupos de ayer,			
002	dice la profesora. Ahora vamos a revisar el trabajo que realizaron ayer con la matriz			
003	FODA. Empecemos por el grupo de X. Los alumnos empiezan a exponer con sus			
004	propias palabras el trabajo que realizaron. La profesora no parece darles ningún			
005	aporte a los trabajos realizados por los estudiantes. Luego de que pasan todos los			
006	grupos la profesora dice: Ok muchachos, vamos a revisar nuevamente las carpetas y			
007	a plantearnos 3 posible soluciones por grupo. Una alumna dice: ¿C6mo asÍ profe?			
008	La profesora le responde: bueno, al problema que leímos ayer vamos a buscarle 3			
009	posibles soluciones. Cada grupo a estas soluciones, a cada una de estas le harán una			
010	matriz FODA. Otra alumna dice: profe aun no entiendo. En este momento empiezan			
011	los muchachos a gritarles cosas como: ¡Si eres bruta! ¡Tú no sabes nunca nada! La			
012	profesora no interviene y continúa diciendo: después de esto la vamos a realizar en			
013	una hoja de papel bond, ósea de esas tres vamos a escoger una por grupo y la vamos			
014	a exponer. Tienen que utilizar el instrumento de evaluaci6n y entregármelo. Un			
015	grupo dice: Profe ¿qué es lo que le vamos a entregar? La profesora responde: El			
016	instrumento de evaluaci6n que explicamos a ayer. ¡Vamos a trabajar! La profesora			
017	también advierte que deben realizar el trabajo también en las Canaima. Los alumnos			

018	empiezan a trabajar en grupo de manera bastante ordenada. Se puede notar que se
019	dividieron las responsabilidades, algunos están escribiendo en las canaimas, otros en
020	el papel bond, y otros en los cuadernos. Todos están trabajando. Llegada la hora del
021	recreo los alumnos empiezan a salir. Cuando termina el recreo los estudiantes entran
022	al salón muy desordenadamente. La profesora empieza a decir con, un tono de voz
023	alto, que sigan trabajando y que aprovechen el tiempo. Los alumnos poco a poco
024	vuelven a integrarse en los grupos. A las 11 am la profesora dice: bueno muchachos
025	les quedan 5 minutos para terminar. Luego dice cada grupo debe elegir quien va
026	hablar en este momento. Y aclara: los que hablen hoy no pueden hacerlo después,
027	todos los participantes del grupo deben hablar y manejar lo que se haga por eso es
028	que todos deben trabajar. Empiezan los estudiantes a exponer sus trabajos. Se puede
029	notar en las láminas muchísimos errores ortográficos y en la manera de exponer
030	también hay errores de pronunciación, la profesora no les corrige ninguna de estas
031	observaciones y los felicita por su participación. A todos los grupos les dice: muy
032	bien, un aplauso para ellos. Y los niños comienzan aplaudir. La profesora dice:
033	bueno muchachos vamos arreglar el salón y a prepararnos para Salir. Los
034	estudiantes ubican los salones en las filas correspondientes y al sonar el timbre salen del salón y termina la jornada.

Registro Observacional N° 5

Grupo 5	Grado: 5to A grado	Lugar: Salón de clase	Fecha: 4/10/2014	Hora: 7:30am
Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría"	N° Participantes: Alumnos 41 Docentes 1			
OBSERVACIONES				

001	La profesora empieza la jornada haciendo la oración del padre nuestro. Luego le
002	dice a los muchachos vamos a trabajar con el cuaderno de matemática. Y nos vamos
003	a colocar en los grupos. Los alumnos empiezan agruparse en los grupos que han
004	venido trabajando. La profesora dice: ya tienen cada grupo ha elegido la solución
005	del problema ahora vamos a realizar una tabla de costo para ver cuánto es el recurso
006	que va a necesitar cada grupo para realizar la solución que se plantearon. Primero
007	vamos a investigar por internet el valor de los materiales que vamos a utilizar.
008	Vamos cada grupo a meternos en la página de EPA y a ir anotando los costos en la
009	que están los materiales. Tienen 40 minutos para realizarlos. Los estudiantes
010	comienzan a utilizar las canaimas para acceder a internet y cumplir con lo que la
012	profesora tenía en mente. Los alumnos comienzan a quejarse con la profesora de
013	que las computadoras no acceden a internet y la profesora, luego de comprobar con
014	una Canaima esto, les dice: Bueno entonces lo trabajaremos mañana coloquen los
015	pupitres en fila y vamos a realizar las divisiones que colocare en la pizarra
016	individualmente. Los estudiantes utilizan una expresión de queja por esto y se
017	ubican en las filas con molestia. En el salón una estudiante golpea a otro y
018	comienzan a discutir de manera verbal. La profesora les dice con un tono de voz
019	alto: me hacen el favor y guardan silencio, realicen las divisiones. Los estudiantes
020	continúan en sus pupitres, hay bastante ruido en el salón hasta el momento del
021	recreo, cuando suena el timbre los alumnos salen bastante inquietos al patio del
022	recreo. Al volver la profesora les dice: ok, ahora vamos a trabajar con el libro de
023	valores en pareja en la página 63, vamos a realizar la lectura y a responder las
024	preguntas que están en el libro. Los alumnos comienzan a ubicarse en pareja y a
025	trabajar con el libro sin embargo, los alumnos que no tienen el libro se sientan solos
026	y la profesora les pide que terminen las divisiones. La profesora sale del salón y les
027	dice: ya vengo. Los alumnos comienzan a levantarse, a jugar y a desordenarse sin
028	prestarle mucha atención a los libros y al trabajo que estaban realizando. La
029	profesora se ausenta del salón por 20 minutos. Cuando llega los alumnos corren a
030	sus lugares y simulan estar trabajando. La profesora les dice: Bueno guarden todo

031	que ya sonara el timbre de salida. Vamos a limpiar el salón, luego de 25 minutos el timbre sonó y los alumnos salieron del salón.
-----	---

Registro Observacional N° 6

Grupo 6	Grado: 2do año	Lugar: Salón de clase	Fecha: 4/10/2014	Hora: 9:30am
Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría"	N° Participantes: Alumnos 34 Docentes 1			

OBSERVACIONES	
001	La profesora empieza la clase diciendo: muchachos vamos a trabajar hoy con algo
002	nuevo, se llaman dilemas morales. Alguien sabe ¿Qué significa la palabra dilema
003	dilemas? Ninguno de los alumnos interviene. Dice la profesora: vamos a buscar el
004	significado en el diccionario. ¿Quién trajo el diccionario? Algunos alumnos levantan
005	la mano y la profesora les dice: Ok, busquen el significado de la palabra dilema.
006	Una alumna dice: Ya lo encontré profe. Y lee el significado (extraído de un
007	diccionario Larousse). Luego de esto la profe le dice: aja, ¿que entendieron de esta
008	lectura? Un alumno se levanta y dice: bueno profe, es como cuando hay un
009	problema y tiene varias soluciones. La profesora dice: aja pero estas soluciones son
010	¿buenas o malas? Ninguno de los alumnos dice nada y la profesora dice: un dilema
011	es, así como lo dijo, un problema que tenga varias soluciones, pero estas soluciones
012	pueden ser, o buenas las dos y no tan buena ningunas. ¿Alguien me puede dar un
013	ejemplo de esto? Un alumno dice: profe como el aborto. La profe dice: explícate
014	mejor. Profe por ejemplo si una niña de 13 años queda embarazada por una parte es
015	bueno que aborte para que no se dañe la vida pero por otra no porque mataría a su
016	hijo. La profesora dice: a ver ¿que dicen los demás con respecto a esto que está
017	diciendo él? Varios alumnos al mismo expresan no estar de acuerdo y la profe dice:
018	ya va, ya va, levanten la mano para intervenir. Un estudiante dice: profe no es así
019	porque un aborto siempre es malo. Y otro alumno dice: aja, vamos a suponer que

020	alguien violó a una niña de 11 años y quedo embarazada, ¿no sería lo mejor abortar?
021	Los alumnos empiezan nuevamente a expresar sus opiniones pero al mismo tiempo
022	y no se entiende muy bien lo que dicen y la profesora dice: no, no, ya va, vamos a
023	respetar el derecho de palabra. A ver tu X ¿qué opinas de esto? El estudiante
024	expresa: profe habría que estar en su lugar pues, porque si fuera mi hermana yo
025	dejaría que lo hiciera, es más, yo buscaría quien se lo hiciera. Y otra alumna
026	interviene diciendo: profe pero ¿puede haber más alternativas? Y la profe dice:
027	¿cómo cuál? Profe que lo de en adopción pero que lo tenga, porque una vida es una
028	vida. La profe dice a esto: ósea que podemos buscar varias soluciones. ¿Cuál sería el
029	principio en este caso? Buscar la solución menos negativa para la mayoría. La
030	profesora le dice a los alumnos vamos hacer un ejercicio de dilemas morales por
031	grupo, yo les voy a dar el dilema y el equipo me va a decir la solución que cree más
032	conveniente al dilema. Ubíquense en grupo. Los alumnos se ubican en equipo. La
033	profesora les dice: el dilema es el siguiente: un alumno la interrumpe y le dice: profe
034	¿tenemos que copiar? ¿Usted va a dictarlo? La profe dice: no, yo les voy a expresar
035	el dilema no lo voy a dictar pero si sería bueno que lo copiaran para que los trabajen
036	en equipo. Su mejor amigo o amiga trae una pistola a la escuela, ustedes la ven y le
037	preguntan para que trajo eso y él o ella les dice que la trajo porque está amenazada
038	de muerte y que la usa para defenderse pero que no se lo cuenten a nadie. Tenemos
039	5 escenarios; el primero, ustedes le cuentan a un docente a pesar de traicionar a su
040	amiga y tomando en cuenta que pueden atentar contra su vida y que él no podrá
041	defenderse. El segundo, no le cuentan a nadie corriendo el riesgo de lo que pueda
042	pasar dentro o fuera del colegio con el arma. El tercero; llaman a la policía,
043	corriendo el riesgo de que se lo puedan llevar por tener un arma. El cuarto, llaman a
044	su representante para que les diga que hacer, corriendo el riesgo de que el
045	representante no sepa que hacer y cometa un error que atente contra la vida de ella.
046	Quinto; le quitan el arma sin que él se dé cuenta y la esconden ustedes para que no
047	pase nada, corriendo el riesgo de que otra persona la encuentre y la use. Tienen 25
048	minutos para decidir y argumentar la respuesta. Los alumnos comienzan a debatir en

049	grupo bastante interesados y concentrados en lo que están haciendo. Pasando los 25
050	minutos la docente les dice: ok vamos a ver que decidieron ustedes, y señala a un
051	grupo que expresa: profe nosotros decidimos que se lo diríamos a un docente de la
052	escuela para que ustedes puedan solucionar el problema. La profe le dice: ¿aunque
053	su amigo se sienta traicionado? Y otro integrante del grupo dice: profe mejor eso a
054	que se muera o mate alguien. La docente dice: ok vamos a escuchar a otro grupo.
055	Otro grupo dice: profe nosotros al principio habíamos dicho que llamaríamos a la
056	policía, pero es que esos son los primeros malandros de aquí, y no harían nada.
057	Nosotros decidimos no decir nada y que el asuma las consecuencias, otro alumno
058	del mismo grupo dice; si profe cada quien tiene que matar sus culebras y lo más que
059	podemos hacer y buscar otra arma y apoyarla profe, porque eso es mentira profe, ni
060	la policía, ni ustedes la va ayudar. La docente dice: a ver y ¿cuáles serían las
061	consecuencias de esa decisión si el sale y lo andan buscando de verdad? El grupo
062	dice bueno profe que se defienda pues. Y la profe dice: aja pero ¿qué tendría que
063	hacer el para defenderse? El grupo dice: bueno profe ¡disparar la penca pues! En
064	este momento los estudiantes expresan risas e inconformidad con la respuesta. Y la
065	profesora dice: ¿qué opinan los demás grupo de esta decisión tomada? Una alumna
066	de otro grupo expresa: profe y ¿si el mata a alguien? Después puede ir preso. Y los
067	alumnos del grupo anterior expresan: no chica, aquí no meten preso a nadie. Y la
068	profe dice: aja, pero vamos a suponer que el mate a alguien, ¿que podría pasar
069	después? Los alumnos del grupo le dicen, bueno profe tendría que irse. Y la profe le
070	dice: ¿y la familia? Y uno de los estudiantes del grupo dice: no marico, después le
071	pueden matar a toda la familia y se jode. La profe dice: X sin groserías, puedes
072	expresar tu punto de vista pero sin groserías. El estudiante dice: disculpe profe. La
073	profe dice: aja expresa lo que querías decir: profe que yo pienso que la respuesta que
074	nosotros dimos no está buena porque no tendría buen futuro después mi amigo. En
075	este momento el timbre suena y los alumnos expresan un gesto de desilusión y la
	profesora les dice: tranquilo muchachos en la próxima clase seguiremos con esto
	ahora salgan al receso.

Lugar: U.E. “Santa Teresita” de Fe y Alegría – Salón de 2 Año “B”
 Día: Lunes 03/11/2014 – Hora: 9:30 am
 Fuente de Información: Informante 11

Cuadro N° 6

I: investigador

P: participante

N	TEXTO
001	I: Buenos días profesora. Gracias por regalarme este tiempo.
002 003	P: <i>De nada Profe, pero no me vaya hacer preguntas tan difíciles (en este momento se sonrío).</i>
004 005	I: No profe tranquila, ok empecemos. ¿Profe que conoce usted sobre el enfoque por competencias?
006 007 008 009 010	P: <i>¡Uy! profe, no mucho. La verdad yo no entiendo nada de ese enfoque. Sé que es una cosa que tienen que impulsar todos los Fe y Alegría de Venezuela, pero la verdad yo no sé muy bien cómo hacer eso. A veces siento que son demasiadas cosas y que a uno no lo dejan ya enseñar a los muchachos.</i>
011	I: ¿Por qué dice eso profe?
012 013 014 015	P: <i>Bueno profe porque uno en vez de estar dando los contenidos del programa está haciendo otra cosa que no corresponden a la materia. Los muchachos terminan sin aprender nada, pero bueno, haremos lo posible por hacer lo mejor.</i>
016 017	I: Profe y de lo que sabe del enfoque. ¿Considera usted que tiene algunas fortalezas?
018 019	P: <i>Bueno, creo que sí, esto por lo menos de tratar con cosas reales. Pero como le dije eso es muy difícil.</i>
020 021	I: ¿Profe y cuales considera usted que son los nudos que no hacen posible que el enfoque se desarrolle en el centro?

022	P: Bueno, aquí en este centro los muchachos no quieren hacer ya nada.
023	Trabajar con ellos es muy difícil, los representantes no apoyan el proceso de
024	formación de sus hijos. A demás, aquí en el colegio no hay mucha gente que
025	pueda explicarnos esto del enfoque, el único es usted y ya. Aquí en este
026	colegio nadie cree en eso profesor. Es demasiado trabajo para el docente.
027	Nosotros los profesores tenemos demasiado trabajo y no podemos con más.
028	Ni si quiera tenemos tiempo estipulado para planificar fijo. Nuca tenemos
029	tiempo para planificar.
030	I: ¿Profe y usted ha intentado alguna vez trabajar el enfoque por
031	competencias?
032	P: La verdad profe lo intenté una sola vez y por obligación. Pero como no
033	sabía cómo hacer los me salió muy mal. Profe usted me dijo que esto que yo
034	digo no lo leerán los directivos, mosca.
035	I: Tranquila profe, que esta información es confidencial. Yo no coloco el
036	nombre de nadie aquí.
037	P: Ah bueno, entonces sí puedo decir todo (la docente se sonríe). Profesor
038	yo la verdad no creo que eso se pueda hacer aquí en este colegio. En este
039	colegio hay demasiada desorganización por parte del equipo directivo. Aquí
040	no hacen lo que deberían hacer, no nos forman y no nos escuchan. Además
041	los alumnos no quieren hacer nada. A lo mejor en primaria se haga más
042	fácil pero en media es muy difícil. Yo le doy clase a 6 secciones. ¿Cómo
043	haría yo para planificar seis veces? No creo que eso de verdad sea posible
044	sin cambiar muchas cosas.
045	I: ¿Qué cosas cambiaría usted?
046	P: El sueldo de los maestros. (Se ríe) profe las condiciones físicas, los
047	horarios de los alumnos, la matricula, la organización del colegio. No es
048	posible que aquí hayan tantos alumnos y de todos los niveles. A nosotros nos
049	tienen que dar tiempo para planificar y nos tienen que formar.
	I: Ah ok profe. De verdad muchas gracias. No le quito más tiempo

Lugar: U.E. “Santa Teresita” de Fe y Alegría –2 año “A”

Día: Lunes 03/11/2014 – Hora: 12:30 pm

Fuente de Información: Informante clave I 2

Nº	TEXTO
001	<i>I: Buenas tardes profe. Gracias por brindarme este espacio, sé que su tiempo</i>
002	<i>es corto.</i>
003	<i>P: No vale, tranquilo para mí es un placer poder ayudarlo. Cuénteme ¿Cuáles</i>
004	<i>son las preguntas? Espero que no sean tan difíciles (se ríe).</i>
005	<i>I: No vale tranquila. Cuénteme profe, ¿cómo le ha ido con el enfoque por</i>
006	<i>competencia?</i>
007	<i>P: Uy profe, ¿no y que no iba a ser difíciles? (se ríe). Profe a decir verdad me</i>
008	<i>ha ido muy bien, sin embargo hay muchas cosas que no entiendo cómo hacer.</i>
009	<i>Pero a los muchachos les gusta mucho trabajar así. Ellos trabajan en grupo</i>
010	<i>muy bien, esa es una fortaleza del enfoque bastante grande, es más trabajo</i>
011	<i>para nosotros pero vale la pena.</i>
012	<i>I: Profe y ¿Cuáles son esas cosas difíciles?</i>
013	<i>P: Bueno profe lo primero es que como es algo nuevo necesitamos formación</i>
014	<i>de personas que sean expertos en el tema. Lo otro es que amerita que el</i>
015	<i>colegio cambie muchas cosas de organización, o sea, nosotros los docentes</i>
016	<i>necesitamos más tiempo para planificar sino no se puede. Yo aún no</i>
017	<i>encuentro como evaluar desde el enfoque, eso creo que es lo que más me ha</i>

018	costado hacer en el salón. Y bueno profe también lo de dar mis contenidos
019	aparte es un poco engorroso.
020	<i>I: ¿Qué cosas de organización cambiaría en el centro para que el enfoque pidiera fluir con mayor libertad?</i>
021	P: Bueno profe lo primero sería darnos a los docentes más espacios para
022	formarnos, hay que estar muy claros nosotros para poder hacerlo con los
023	alumnos. Profe otra cosas sería que hay que bajar las matrículas de los
024	salones. No se puede trabajar con el enfoque con una matrícula de 40
025	estudiantes. La estructura física de la escuela tiene que mejorar para hacer
026	vida esto, sobre todo el tema del uso de las tecnologías. Tendríamos que
027	formar un poco también a los representantes de este enfoque, no digo en
028	profundidad, pero si por lo menos lo básico, sobre todo lo referente a la
029	evaluación. A demás profe, hay que convencer a los profesores de esta nueva
030	modalidad porque muchos no creen en esto y no quieren trabajar con los
031	estudiantes de esta manera. Creo que es un poco también de dejadez por parte
032	de los docentes, muchos no creen en esto. Bueno más o menos eso.
033	<i>I: Profe y ¿cuáles son los principales problemas que encuentras a la hora de</i>
034	<i>evaluar?</i>
035	<i>P:</i> Bueno profe, lo que más me cuesta es evaluar el desempeño y lo de las
036	competencias genéricas. ¿Esas son las que se tratan del trabajo en equipo y la
037	resolución de problemas? Bueno, es muy difícil evaluar eso y también los
038	contenidos propios de mi materia. Yo sé que el enfoque pide que haya una
039	autoevaluación y que los estudiantes se evalúen. Pero ellos no son honestos al
040	momento de evaluar y se colocan las mejores notas por ser amigos. También
041	se me hace difícil lo de partir de la realidad. Eso es bastante complicado
042	tomando en cuenta el contexto en el que viven los muchachos. Aunado a esto
043	hay que tomar en cuenta que el ministerio de educación tiene otra propuesta
044	para desarrollar en los colegios, y es la propuesta oficial. Es difícil tener que
045	hacer la planificación por competencia y la planificación oficial del estado.

046	I: <i>Ok profesora muchísimas. Gracias por su tiempo.</i>
047	P: <i>De nada profe estamos para servirle, yo sí creo en el enfoque por competencia.</i>

Lugar: U.E. “Santa Teresita” de Fe y Alegría –Oficina de coordinación Pedagógica

Día: martes 04/11/2014 – Hora: 1:30 pm

Fuente de Información: Informante clave I 3

N°	TEXTO
001	I: <i>Buenas tardes Profesora.</i>
002	P: <i>Buenas tardes profe, pase adelante y siéntese para que empecemos, usted</i>
003	<i>dirá. I: Profe ¿Cuál es su percepción del enfoque por competencias y la</i>
004	<i>incorporación de ese enfoque en el colegio?</i>
005	P: <i>Bueno profe, le voy a hablar de mi visión primero como coordinadora de</i>
006	<i>una etapa. A mi realmente me parece que el trabajar por competencias es</i>
007	<i>muy positivo para todos; los estudiantes, los docentes y los representantes.</i>
008	<i>Creo que es una oportunidad para que el estudiante pueda de verdad</i>
009	<i>interesarse por venir al colegio y verle un sentido más real a lo que se</i>
010	<i>aprende aquí, o sea, lo va a poder relacionar más de una manera directa con</i>
011	<i>su realidad. Para mí el trabajar por competencias no es nuevo es decir, yo he</i>
012	<i>trabajado por competencias más de 10 años. Sin embargo con toda la</i>
013	<i>formación e información que hemos tenido estos últimos años he caído en</i>
014	<i>cuenta de que estábamos haciéndolo mal o tal vez diferente. Muchas de los</i>
015	<i>planteamientos en la planificación y evaluación son nuevos para mí.</i>
016	<i>Imagínate para los docentes. Creo que si pudiéramos trabajar con el enfoque</i>
017	<i>por competencias de verdad, pudiéramos generar cambios reales dentro de la</i>

018	<i>educación del colegio y hasta dentro de la educación venezolana. Sin</i>
019	<i>embargo no te voy a mentir profe, yo lo veo bastante pero bastante difícil con</i>
020	<i>el contexto que tenemos.</i>
021	<i>I: ¿Cuáles serían los nudos problemáticos o estas cosas que ves difíciles?</i>
022	<i>P: En primer lugar el cambio de mentalidad que tienen los docentes. La</i>
023	<i>mayoría de los docentes no quieren cambiar su metodología de trabajo,</i>
024	<i>porque para ellos implica un cambio de estructuras. O sea piensan que es</i>
025	<i>más trabajo del que vienen ellos haciendo. A demás de que los docentes están</i>
026	<i>muy mal formados en los principios básicos de planificación y evaluación. No</i>
027	<i>saben ni la o por lo redonda entonces meterles en enfoque por competencia se</i>
028	<i>hace cuesta arriba. La planificación de los docentes da lástima cada vez que</i>
029	<i>yo la voy a corregir me dan ganas de llorar. Creo que los docentes no están</i>
030	<i>preparados para un cambio tan radical y no quieren hacerlo.</i>
031	<i>I: ¿Profe y que tendríamos que hacer para cambiar esta realidad?</i>
032	<i>P: Primero formar y convencer a los docentes. Que ellos mismos crean en lo</i>
033	<i>positivo de trabajar por competencias, pero para eso se necesita tiempo. Y lo</i>
034	<i>otro es que hay que presionarlos de alguna manera profe. No puede ser</i>
035	<i>posible que un docente diga abiertamente que no quiere trabajar, que no</i>
036	<i>quiere planificar y aquí no se haga nada con ese docente. Si los docentes no</i>
037	<i>se convencen realmente en que esto será importante para mejorar la</i>
038	<i>educación en el colegio, no haremos nada. Además que en el colegio</i>
039	<i>deberíamos brindar más espacio para planificar. En 1 hora no podemos</i>
040	<i>planificar toda la semana y más cuando se trabaja por competencias. Sí, eso,</i>
041	<i>formación y tiempo para planificar serian como las cosas que hay que</i>
042	<i>mejorar y esos espacios enamorar a los docentes para que se metan en todo</i>
043	<i>este rollo. Profe es que de verdad, mire aquí hay docentes que cuando</i>
044	<i>escriben tienen errores ortográficos y que cuando hablan también. ¿Cómo se</i>
045	<i>hace con esos docentes? ¿Cómo estos docentes van a poder desarrollar el</i>
046	<i>enfoque por competencias? (en este momento interrumpe una representante</i>

047	agitada y llorando solicitar hablar urgente con la coordinadora. El investigador tuvo que irse y hasta este momento duro la entrevista
-----	--

Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría –Oficina de psicología

Día: Martes 04/11/2014 – Hora: 2:30 pm

Fuente de Información: Informante clave I 4

001	I: Buenos días, gracias de verdad por regalarme este tiempo de su parte.
002	P: <i>Por nada profesor siempre a la orden, yo sabía que hoy no podía tener</i>
003	<i>consultas no pacientes. Cuénteme profe para que soy buena. Yo solamente le</i>
004	<i>voy hacer unas preguntas referentes al enfoque por competencias. Ah ok, pero</i>
005	<i>profe no me pregunte cosas difíciles porque yo tampoco es que soy una experta</i>
006	<i>como usted (se ríe) Profe ¿cuál es su opinión del enfoque por competencias?</i>
007	<i>Bueno profe usted sabe que yo soy psicóloga y de verdad nunca había</i>
008	<i>trabajado en un colegio. Todo esto de planificación y evaluación es nuevo para</i>
009	<i>mí. Pero con el enfoque por competencias si estaba familiarizada ya que</i>
010	<i>nosotros hacemos evaluación por competencias, eso nos los enseña en la</i>
011	<i>universidad. En este sentido a mí me sorprendió mucho que se planteara aquí</i>
012	<i>en un colegio y me gustó mucho trabajarlo. El enfoque por competencias, para</i>
013	<i>mí, es una metodología bastante positiva para trabajarla. Si los colegios</i>
014	<i>empiezan a trabajar así, las cosas mejorarán.</i>
015	I: ¿Por qué dice eso?
016	P: <i>Profe porque con el enfoque por competencias lo que se busca es que los</i>

017	<i>muchacho de verdad pongan en práctica los conocimiento que adquieren. Ya</i>
018	<i>no se busca solamente que respondan un examen escrito sino que, demuestren</i>
019	<i>en el mundo real que si son competentes. Relacionar la realidad para poder</i>
020	<i>adquirir conocimientos es lo mejor que hay. Tomando en cuenta el contexto en</i>
021	<i>el que viven estos chamos, tenemos que planificar y evaluar. O sea que</i>
022	<i>podamos utilizar este contexto tal hostil y convertirlo en un aprendizaje</i>
023	<i>positivo. Mientras estos muchachos ven cosas como enfrentamientos de bandas</i>
024	<i>nosotros en el colegio estamos hablando del cuerpo humano. O sea, no digo</i>
025	<i>que no sea importante hablar del cuerpo humano pero tenemos que relacionar</i>
026	<i>esos aprendizajes con la realidad. Y el enfoque por competencias nos brinda</i>
027	<i>esa posibilidad.</i>
028	I: En la experiencia que has tenido dentro de las aulas, ¿cuál es la percepción de
029	los estudiantes?
030	P: <i>Ellos disfrutaban mucho y aprenden también. Yo utilice muchísimo con ellos</i>
031	<i>los dilemas morales, y de verdad que las discusiones que se daban en las aulas</i>
032	<i>eran muy ricas. Los muchachos tienen la capacidad de reflexionar</i>
033	<i>profundamente cuando el tema le interesa. Ellos muestran interés cuando</i>
034	<i>trabajamos de esta manera. Los estudiantes no saben resolver conflictos, de</i>
035	<i>verdad que no tienen las herramientas para hacerlo. Con el enfoque por</i>
036	<i>competencias ellos necesariamente tienen que aprender a resolver los</i>
037	<i>conflictos que se les presenten trabajando en grupo. También al momento de</i>
038	<i>evaluarse, eso ellos lo desarrollan. Cuando trabajamos las competencias</i>
039	<i>genéricas, además de que se divirtieron, aprenden a reflexionar antes de</i>
040	<i>actuar y cuando uno examina los avances se da cuenta que estos son muchos.</i>
041	I: ¿Cuáles son los nudos críticos que pudo observar?
042	P: <i>Bueno para serle sincera la receptividad de los docentes. El no estar</i>
043	<i>dispuestos a cambiar la forma de educar. Porque cuando los alumnos</i>
044	<i>empiezan a trabajar por competencias desarrollan capacidad de reflexionar</i>
045	<i>haciéndose cada vez más críticos ante situaciones por ejemplo de injusticias. A</i>

046	<i>los docentes esto como que no les cuadra mucho. Claro, no son todos. Hay</i>
047	<i>algunos que de verdad que si quieres hacer el cambio. Lo que pasa también es</i>
048	<i>que hay que formarlos muchísimo en el enfoque por competencias. Sobre todo</i>
049	<i>en bachillerato que hay tantos profesores y que los alumnos son más rebeldes.</i>
050	<i>En básica por menos hay un solo maestro y se hace más fácil que en media.</i>
051	<i>Pero el reto está en los docentes, el estudiante le gusta trabajar por</i>
052	<i>competencias, y lo hacen de muy buena manera.</i>
053	I: Gracias de verdad por su tiempo.
	P: <i>No vale profe, yo creía que eran más difíciles (se ríe) feliz día</i>

Lugar: U.E. “Santa Teresita” de Fe y Alegría –Oficina de coordinación Pedagógica

Día: Miércoles 05/11/2014 – Hora: 12:30 pm

Fuente de Información: Informante clave I 5

001	I: Muy buenos días profesor, gracias por atenderme.
002	P: <i>Buenos días profe, tranquilo vale no hay rollo, mientras se pueda, yo</i>
003	<i>colaborare.</i>
004	I: Profe ¿usted ha podido incorporar el enfoque por competencia con sus
005	estudiantes?
006	P: <i>Bueno profe, de verdad ha sido bastante cuesta arriba para mí hacerlo. Yo</i>
007	<i>creo muy personalmente que ese enfoque no entra en este país, claro, si me</i>
008	<i>dicen que yo lo tengo que hacer yo lo hago. Pero es que mire profesor, la</i>
009	<i>verdad es que estos alumnos no quieren nada con nada. Ellos no quieren</i>
010	<i>estudiar. Con unos muchachos así como vamos a ponerlos a trabajar en</i>
011	<i>equipo, a jugar con ellos o hacer las actividades recreativas que nos piden. Así</i>
012	<i>si es verdad que no van aprender nada de nada. Yo creo que debemos</i>
013	<i>enfocarnos más en trabajar la lectura y la escritura y los elementos básicos de</i>
014	<i>matemática. Después de que eso este bastante fortalecido podríamos pensar en</i>
015	<i>trabajar el enfoque.</i>

016	<i>I: O sea profe, que usted no cree que con el enfoque se puedan trabajar los</i>
017	<i>elementos que usted describe, o sea, lectura, escritura y elementos básicos de</i>
018	<i>matemática.</i>
019	<i>P: Bueno si se podría, pero no tan profundo como uno las trabaja desde los</i>
020	<i>contenidos normales. Nosotros los docentes no tenemos mucho tiempo para</i>
021	<i>planificar de la manera que nos piden planificar. Bueno yo no he estado en las</i>
022	<i>formaciones que se han dado la verdad, pero mis compañeros me han dicho</i>
023	<i>que es bastante trabajo. Además profe, ¿Por qué nosotros tenemos que</i>
024	<i>trabajar algo si el ministerio no ha dicho nada de eso? Creo que estamos</i>
025	<i>haciendo algo que no es legal. Pero bueno, como le dije antes, si me obligan</i>
026	<i>hacerlo yo lo hago.</i>
027	<i>I: Profe pero ¿usted cree que el enfoque sea positivo para el aprendizaje de los</i>
028	<i>estudiantes?</i>
029	<i>P: Bueno de pende. Si lo vemos como estrategias para recrearse los muchachos</i>
030	<i>sí creo que es bastante bueno. Pero si lo vemos como estrategias para</i>
031	<i>desarrollar en ellos los conocimientos de la lectura, escritura y cálculo, no.</i>
032	<i>Profe los muchachos que tenemos hoy en día no saben ni siquiera tomar</i>
033	<i>dictado. Yo creo que el trabajo por competencias lo debemos hacer solo en los</i>
034	<i>grados más pequeños. Pero para los más grades no.</i>
035	<i>I: ¿Profe y que estrategias ha utilizado usted?</i>
036	<i>P: Bueno profe yo aplique lo de trabajar en grupo y eso fue un desastre. Los</i>
037	<i>alumnos se volvían un ocho y no hacían nada sino bochinchar. Por eso no</i>
038	<i>seguí trabajando así, sino individual. Profe me va a disculpar pero me tengo</i>
039	<i>que ir a mi otro colegio. Mañana podemos seguir si quiere, yo le dejo una</i>
039	<i>actividad a los muchachos y continúo con usted.</i>
040	<i>I:No profe tranquilo que ya tengo suficiente información. Gracias de verdad por</i>
041	<i>su tiempo.</i>
	<i>P:De nada profe.</i>

Lugar: U.E. “Santa Teresita” de Fe y Alegría –Oficina de Coordinación Pedagógica

Día: Miércoles 05/11/2014 – Hora: 2:30 pm

Fuente de Información: Informante clave I 6

001	I: Buenas tardes profesora.
002	P: <i>Buenas tardes profesor.</i>
003	I: Bueno profe en primer lugar quiero agradecerle por regalarme un poco de su
004	tiempo para contribuir esta investigación.
005	P: <i>No vale profe, para mí es un placer. Cuénteme, ¿qué necesita saber de mí?</i>
006	I: Profe ¿cómo está haciendo usted para incorporar el enfoque de competencias
007	en su planificación?
008	P: <i>Bueno profe, esto no ha sido fácil. Me ha tocado investigar y aprender</i>
009	<i>mucho, tenía tiempo que no estudiaba tanto. Lo que hice fue cambiar todo o la</i>
010	<i>gran mayoría de la metodología de planificación que aprendí en la</i>
011	<i>universidad. Los de estrategias pre, co, y pos instruccionales nunca lo había</i>
012	<i>escuchado, esa fue una de las primeras cosas que cambie. Y ¿cómo le fue?</i>
013	<i>Bastante bien. Vamos a estar claro que es más trabajo para nosotros los</i>
014	<i>docentes, pero las ganancias son mayores con respecto a los chamos. De</i>
015	<i>verdad que me di cuenta que estaba trabajando mal y que los chamos no</i>
016	<i>estaban de verdad desarrollando lo que tenían que desarrollar.</i>
017	P: ¿Qué otras cosas cambio profe?
018	I: <i>Bueno, el trabajo en grupo. El trabajo en grupo es una manera muy efectiva</i>

019	<i>de trabajar por competencias porque los mismos chamos aprenden a</i>
020	<i>relacionarse, a llegar a acuerdos, a discutir con respeto, claro al principio les</i>
021	<i>cuesta, pero al pasar el tiempo van desarrollando más y más los canales de</i>
022	<i>comunicación. También los mismos muchachos aprenden a evaluarse y a ser</i>
023	<i>honestos con esa evaluación. La mayoría se compromete con el trabajo por eso</i>
024	<i>y por compañerismos. Yo los trabaje así como me sugirieron, o sea yo</i> <i>seleccione los grupos como yo quise y fue bastante provechoso.</i>
025	P: <i>¿Qué cambios ha visto en el aula y en los estudiantes a partir de esto?</i>
026	I: <i>Bueno la verdad cambios muy positivos. Los estudiantes se interesan mucho</i>
027	<i>más en el aprendizaje porque quieren llegar a resolver los problemas que se</i>
028	<i>les plantean. Eso implica que tienen que organizarse para poder cumplir con</i>
029	<i>las metas. Están más atentos a las clases. A veces hay desorden pero eso</i>
030	<i>siempre ha sido así. A mí personalmente me ha tocado difícil pero ha sido muy</i>
031	<i>satisfactorio. Hemos hecho actividades fuera del aula, usted sabe para lo de las</i>
032	<i>competencias genéricas. Y he podido ver cómo avanzan en la organización y</i>
033	<i>planeación de las acciones. Al principio los chamos quería resolver todo</i>
034	<i>rápido y sin pensar antes, pero como eso no les resulto ellos mismo caen en</i>
035	<i>cuenta de que tienen que pensar y reflexionar antes de actuar. Algo importante</i>
036	<i>que debo decir profe es que no he tenido tantos problemas de indisciplina</i>
037	<i>desde que empecé a trabajar por competencias.</i>
038	I: <i>¿Por qué cree usted que esto de la disciplina ha mejorado?</i>
039	P: <i>Bueno, creo que por dos razones: la primera es que los chamos están toda la</i>
040	<i>jornada ocupados y que esto no les da tiempo para hacer otra cosa. Y lo</i>
041	<i>segundo es que han comprendido a ser compañeros y a respetarse con sus</i>
042	<i>diferencias.</i>
043	P: <i>¿Qué cree usted que puede hacer el centro para facilitarle el trabajo por</i>
044	<i>competencias?</i>
045	I: <i>Tienen que formarnos más y ser tal vez más directivos. O sea aquí trabaja</i>
046	<i>con el enfoque el que quiere y no debería ser así, deberíamos trabajar todos.</i>

047	<i>También tenemos que mirar la organización y cambiarla. Por ejemplo tener a</i>
048	<i>disposición las aulas telemáticas, la biblioteca las canchas. ¿O sea los</i>
049	<i>estudiantes las usan verdad? Pero yo quiero decir que estas estén a disposición</i>
050	<i>de lo que planifique el docente con los estudiantes. Una cosa que me ha</i>
051	<i>costado entender y hacer es la evaluación. Necesitamos más formación en el</i>
052	<i>cómo se debe evaluar cuando trabajamos por competencias.</i>
053	<i>P: Muchísimas gracias de verdad por su tiempo profesora.</i>
054	<i>I: No vale, gracias a usted por tomarme en cuenta. Hasta luego.</i>

Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría –Coordinación de Cultura
Día: Jueves 06/11/2014 – Hora: 12:30 pm
Fuente de Información: Informante clave 17

001	<i>I: Buenas tardes profesora, gracias por atenderme.</i>
002	<i>P: No vale profe, estamos a la orden. Dígame como ¿pa que soy buena?</i>
003	<i>I: Bueno profe yo solo quiero hacerle unas preguntas referentes a su percepción</i>
004	<i>con respecto a la incorporación del enfoque por competencias en este centro.</i>
005	<i>P: Ah ok profe, bueno vamos a ver si logro ser clara y me entiende (se ríe).</i>
006	<i>I: Profe ¿qué piensa usted sobre el enfoque por competencia?</i>
007	<i>P: Bueno profe a decir verdad, tengo varios como sentimientos encontrados.</i>
008	<i>Por una parte me ha gustado muchísimo la formación que nos han dado,</i>
009	<i>aunque pienso que debería ser más. De verdad que si eso se diera así, otra</i>
010	<i>historia seria. O sea, el enfoque por competencia busca de verdad que los</i>
011	<i>muchachos aprendan a hacer cosas que si tengan importancia. Eso es muy</i>
012	<i>positivo porque a veces es cierto que uno como profesor da contenidos que</i>
013	<i>ellos no encuentran importantes ni útiles, porque bueno, no les sirven para la</i>
014	<i>vida diaria. Pero con el enfoque por competencias ellos pueden relacionar esos</i>

015	<i>contenidos con la realidad en la que ellos se desenvuelven y allí si ellos</i>
016	<i>entienden lo importantes de la educación y de lo que están aprendiendo en la</i>
017	<i>escuela. O sea, por ejemplo mi grupo estuvo trabajando con el consumo de</i>
018	<i>drogas. Ya yo había trabajado todos los años ese contenido, pero cuando</i>
019	<i>empezamos hacerlo por competencias tuve que redactar un problema real y los</i>
020	<i>muchachos plantearles las posibles soluciones y desarrollarlas en un tiempo</i>
021	<i>determinado. Para ellos fue mucho más significativo, y lo sé porque cuando</i>
022	<i>ellos comparten todo lo que han aprendido uno como docente se da cuenta. Por</i>
023	<i>otro lado profe creo que hay que lograr muchas cosas en este centro para</i>
024	<i>poder de verdad trabajar por competencias. O sea usted aquí es el único que</i>
025	<i>está claro con esta metodología, pero los otros miembros del equipo directivo</i>
026	<i>no saben mucho. Ellos ¿cómo hacen para acompañarnos a nosotros? o sea si</i>
027	<i>ellos no se forman bien ¿cómo hacemos nosotros para saber si lo estamos</i>
028	<i>haciendo bien o no? Otra de las cosas que se tiene que tomar en cuenta, es que</i>
029	<i>desde la teoría y las experiencias que se nos han presentado en las formaciones</i>
030	<i>habría que cambiar la estructura organizativa de la escuela. Los horarios aquí</i>
031	<i>están organizados por asignaturas y no por áreas. Y los profesores no van a</i>
032	<i>poder organizarse por áreas porque cada uno tiene el horario a su</i>
033	<i>conveniencia. Entonces ¿cómo hacer para cambiar esas estructuras? No sé.</i>
034	<i>Nosotros necesitamos tiempo para planificar y aquí no dan ese tiempo.</i>
035	<i>Tenemos que organizar el centro mejor para mejorar y poder desarrollar el</i>
036	<i>enfoque.</i>
037	<i>I: Profe y ¿qué es lo más difícil del enfoque a su parecer?</i>
038	<i>P: Profe evaluar. Nosotros estamos con un sistema de evaluación</i>
039	<i>completamente cuantitativo y evaluar por competencias necesariamente</i>
040	<i>amerita que el sistema sea cualitativo. Esto se hace cuesta arriba porque ni</i>
041	<i>siquiera el ministerio de educación ve esta posibilidad clara. Entonces ¿cómo</i>
042	<i>hacemos para evaluar por competencias si al final el ministerio, el</i>
043	<i>representante y el estudiante no quieren saber cuál ha sido su desempeño sino</i>

044	<i>cuanto sacó? Es bastante difícil evaluar de esta manera. Sobre todo para</i>
045	<i>nosotros los profesores de media que toda la vida hemos evaluado con lo</i>
046	<i>cuantitativo. Esto para mí ha sido lo más difícil. Creo que Fe y Alegría debe</i>
047	<i>preguntarse si en este país y con este gobierno es pertinente y posible el</i>
048	<i>desarrollar el enfoque por competencias. Y ojo no estoy diciendo que sea malo,</i>
049	<i>sino que el sistema educativo venezolano no está planteado para desarrollarse</i>
050	<i>y trabajarse así. Creo que en educación básica si es posible, pero en media se</i>
051	<i>hace mucho más difícil. Profe debo entrar a clase porque tengo un grupo.</i>
052	I: Tranquila profe, gracias por su tiempo. De verdad que ha sido de bastante
053	ayuda para desarrollar el trabajo. P: <i>De nada profe y cualquier cosa siga a la orden para lo que necesite. Hasta luego. Hasta luego profe y gracias de nuevo.</i>

Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría –Biblioteca

Día: jueves 06/11/2014 – Hora: 3:00 pm

Fuente de Información: Informante clave I 8

001	I: Buenos días profesora, muchísimas gracias por su tiempo.
002	P: <i>De nada profe, estamos a la orden siempre que se pueda.</i>
003	I: Profe cuénteme, ¿cómo le ha ido con los estudiantes en la incorporación del
004	enfoque por competencias?
005	P: <i>Bueno profe, la verdad he tenido momentos para reír y momentos para</i>
006	<i>llorar y jalarme los pelos (se ríe). De verdad profe que me ha costado mucho</i>
007	<i>incorporar eso a mí quehacer diario con los estudiantes. Es que yo de verdad</i>

008	<i>creo que ese enfoque no entra por lo menos en este centro. O mejor dicho será</i>
009	<i>muy difícil que se haga. Creo que los más difícil es trabajar eso con la cantidad</i>
010	<i>de alumnos que tenemos con tantos problemas familiares y que viven en un</i>
011	<i>contexto tan difícil como este. Yo sí creo que el trabajar por competencias de</i>
012	<i>verdad es una metodología que puede ayudar a los estudiantes a progresar en</i>
013	<i>un futuro pero se hace muy difícil para los docentes hacerlo vida.</i>
014	I: Profe y ¿cuáles serían como las dificultades más concretas que se pudieran
015	presentar?
016	P: Bueno <i>profe por lo menos que los muchachos tienen muy bajo recursos y no</i>
017	<i>tienen apoyo de los familiares. Nosotros los docentes no tenemos apoyo de las</i>
018	<i>familias para nada. Estos muchachos tienen un contexto bastante difícil.</i>
019	I: Profe y ese contexto según usted, ¿en qué influiría? (se queda pensando)
020	P: <i>bueno profe o sea, como no tienen apoyo en su casa es difícil que los</i>
021	<i>muchachos por lo menos desarrollar las competencias genéricas. Ellos no ven</i>
022	<i>en su quehacer diario respeto, ni buena comunicación. Ellos ven puros</i>
023	<i>destellos de violencia. Eso afecta de una manera negativa la visión que ellos</i>
024	<i>tienen y la manera como ellos se relacionan. No es que no se pueda, pero en</i>
025	<i>este contexto costara mucho.</i>
026	I: Profe y ¿cuáles actividades ha podido desarrollar en su clase?
027	P: <i>Profe hemos trabajado en grupos, pero pocas veces. O sea los muchachos</i>
028	<i>pelean mucho y si uno no impone la disciplina de verdad que se nos puede ir de</i>
029	<i>las manos la disciplina dentro del aula. También hemos tratado de trabajar</i>
030	<i>con la ruta de aprendizaje, pero los muchachos no se comprometen con nada.</i>
031	I: Profe y ¿cuáles estrategias ha utilizado para desarrollar los procesos de
032	evaluación?
033	P: <i>Bueno profe la verdad es que yo si he dejado la evaluación como está. O</i>
034	<i>sea, prefiero dejar eso así por ahora, o sea, trabajamos con exposiciones,</i>
035	<i>exámenes y trabajos. Es que si no lo hago así después no me da tiempo de dar</i>
036	<i>todos mis contenidos, o sea los contenidos de mi materia. Yo trato de trabajar</i>

037	<i>con las competencias a primera hora y una vez a la semana, pero las otras</i>
038	<i>horas sigo con mis clases normales y los contenidos de mi programa. Profe</i>
039	<i>¿falta mucho? Es que me tengo que retirar para que no se me haga tan tarde.</i>
040	I: Bueno profe si se tienen que ir entonces vamos a dejarlo hasta aquí. Gracias
041	por su tiempo.
042	<i>P: De nada profe, espero le sirva mi aporte.</i>

ANEXOS C

Cuestionarios de Fe y Alegría para la
determinación de la calidad Educativa
en Fe y Alegría

CUESTIONARIO DE PROCESOS ESCOLARES ESTUDIANTES

A través de esta encuesta te preguntamos por tu opinión o punto de vista sobre algunos aspectos de tu vida y del ambiente en el que vives, o sobre lo que te enseñan en tu centro educativo (escuela, colegio, institución). Con tus respuestas, estarás ayudando para que la educación de tu centro educativo pueda mejorar y responder a las expectativas de todos y todas. El cuestionario y tus respuestas son totalmente anónimos. Ninguna persona del centro educativo (los docentes, los coordinadores, el rector o rectora) o de las familias, podrá saber lo que tú contestaste en particular. Te invitamos a que respondas con libertad, sinceridad y responsabilidad.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER A ESTE CUESTIONARIO

Lee atentamente cada una de las preguntas. Cuando hayas seleccionado una respuesta, busca en la hoja de respuestas que te han entregado el número de la pregunta correspondiente y marca la opción que corresponda.

Ejemplo

Nunca, eso no ocurre	1
Eso pasa muy pocas veces	2
Ocurre algunas veces	3
Sucede muy a menudo	4
Eso pasa siempre	5

Si para el caso:

Los estudiantes participamos en las decisiones sobre las actividades que organiza el centro educativo.

Opinas que eso “ocurre algunas veces”, debes rellenar en la hoja de respuestas el círculo marcado con el número tres.



RECUERDA

- Marca **UNA SOLA RESPUESTA** para cada pregunta.
- Al escribir **COMPRUEBA** que la numeración de tu hoja de respuesta coincide con el número de pregunta al que quieres contestar.
- ESCRIBE CON LÁPIZ** en la hoja de respuestas. Si te equivocas, borra y marca la nueva opción escogida.
- Si tienes cualquier duda, o **PREGUNTA** a alguna de las personas que están acompañando el ejercicio. Ellos con gusto atenderán cualquier inquietud.

NO OLVIDES QUE DEBES CONTESTAR EN LA HOJA DE RESPUESTAS
NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Señala en tu hoja de respuestas el grado de acuerdo o desacuerdo con las

Nunca, eso no ocurre	1
Eso pasa muy pocas veces	2
Ocurre algunas veces	3
Sucedee muy a menudo	4
Eso pasa siempre	5

siguientes frases:

1. En el centro educativo se acepta que digamos lo que no nos gusta, siempre que se haga con respeto.
2. Sé a quién acudir cuando tengo que hacer alguna sugerencia o presentar alguna queja.
3. Los estudiantes participamos en las decisiones sobre las actividades que organiza el centro educativo.
4. Estoy al tanto de las decisiones y el funcionamiento de este colegio.
5. Los padres participan en las decisiones sobre las medidas disciplinarias que es necesario aplicar en el colegio.
6. Se tienen en cuenta los aportes que realizan los estudiantes respecto a las normas de convivencia de este centro educativo.
7. Antes de adoptar una decisión se consulta con el equipo directivo (director o directora y coordinadores), con el equipo docente, o con el consejo escolar, dependiendo del asunto del que se trate.
8. En el centro educativo debatimos las noticias de actualidad a partir de la lectura del diario o periódico local y nacional.
9. En el centro educativo dedicamos muchas horas a aprender cosas diversas que son muy útiles también fuera de la escuela: a dialogar, a leer, a calcular, a dibujar...
10. En este centro educativo existen normas que tenemos que cumplir y hacer cumplir.
11. En el centro educativo realizamos proyectos de trabajo en los que aprendemos a planificar y que requieren bastante dedicación y esfuerzo.
12. En el centro educativo hacemos actividades que requieren investigar y conocer el patrimonio natural y cultural de nuestro entorno comunitario.
13. Los estudiantes participamos en actividades de servicio a la comunidad.
14. En este colegio aprendo de un modo que me servirá el día de mañana para seguir aprendiendo sin ayuda sobre cualquier tema o materia.
15. En clase aprendo a trabajar en equipo, cooperando con mis compañeros o compañeras.
16. Puedo seguir las actividades de clase sin dificultad: el profesor no va ni demasiado lento, ni demasiado rápido.
17. En clase no nos limitamos a escuchar o a escribir en el cuaderno lo que el profesor pone en la pizarra o tablero; también tenemos que pensar y hacer algo, hablar o participar de otro modo.

Nunca, eso no ocurre	1
Eso pasa muy pocas veces	2
Ocurre algunas veces	3
Sucede muy a menudo	4
Eso pasa siempre	5

18. Me gusta venir al colegio y lo que aprendo con mi maestra o maestro.
19. Los maestros nos explican para qué nos sirve lo que aprendemos en el centro educativo.
20. Sé si una tarea que he terminado está bien o mal elaborada.
21. En clase acostumbramos a corregir nuestros propios ejercicios o los de los compañeros y compañeras.
22. Los profesores se acercan a ayudarme cuando lo necesito.
23. A veces el maestro nos ayuda después de clase a repasar y a terminar las tareas.
24. Los maestros nos explican la relación entre lo que enseñan y aspectos de la vida real.
25. La maestra o maestro nos hace pensar y trabajar sobre noticias del diario, periódico o sobre problemas actuales de la sociedad.
26. A veces somos nosotros los que calificamos a los profesores o damos nuestra opinión sobre cómo se podría mejorar la enseñanza.
27. Cuando nos evalúan, los profesores tienen en cuenta nuestras autoevaluaciones.
28. Cuando los docentes califican nuestros trabajos nos señalan lo que hemos hecho bien y lo que podemos mejorar.
29. Los estudiantes notamos que los maestros se interesan por nosotros y nos aprecian.
30. Mis maestros comprenden y están dispuestos a ayudarme cuando lo necesito.
31. Mis maestros imponen su autoridad con amenazas y burlándose de los estudiantes.
32. Mis maestros saben dónde vivo y en qué trabajan mis padres.
33. Si tengo un problema, puedo contárselo al director/a, al rector/a o al director de curso.
34. El buen ambiente que hay en el centro educativo, nos ayuda a estudiar y estar con gusto en el colegio.
35. En este centro educativo cuando surge algún problema o una pelea se resuelve con justicia.
36. Algunos compañeros del colegio me amenazan y golpean.
37. Mis maestros conocen a mi familia y conversan con mis padres.
38. En mi centro educativo nos enseñan a ser honrados y generosos y a defender la verdad, la justicia y la paz.

- 39.** Con los maestros tratamos a veces temas que sugerimos los estudiantes porque nos interesan.
- 40.** En general existe compañerismo entre los estudiantes de este centro educativo.
- 41.** Mis maestros saben mantener el orden en la clase sin tener que castigarnos.
- 42.** Los estudiantes ayudamos a diario a mantener limpia y ordenada las instalaciones del centro educativo.
- 43.** En nuestro centro educativo todos y todas tenemos las mismas oportunidades (para participar, compartir nuestras opiniones, hacer propuestas, tomar decisiones).
- 44.** Si pudiera me cambiaría a un colegio mejor.
- 45.** Me gustan mis compañeros y compañeras de clase (me agradan, me siento a gusto con ellos y ellas).

Nunca, eso no ocurre	1
Eso pasa muy pocas veces	2
Ocurre algunas veces	3
Sucede muy a menudo	4
Eso pasa siempre	5

- 46.** En este centro educativo, aprendemos las ventajas de defender pacíficamente nuestros puntos de vista y de llegar a acuerdos en beneficio de todos, y lo ponemos en práctica.
- 47.** Conozco cuáles son las normas que regulan nuestros derechos y deberes en el colegio.
- 48.** Aprendemos a examinar los problemas sociales desde diferentes perspectivas y a buscarle posibles soluciones.
- 49.** Los estudiantes participamos en el funcionamiento ordinario del centro educativo a través de nuestros representantes.
- 50.** Los estudiantes de este centro educativo realizamos actividades de ayuda a los demás y de servicio comunitario.
- 51.** Desde el colegio se nos anima a los estudiantes a participar en asociaciones, consejos, foros y otros espacios sociales, en los que podemos aprender y practicar el liderazgo para el ejercicio de la ciudadanía.
- 52.** Algunas de las actividades se hacen para todo colegio y participan alumnos de los distintos cursos y grados.
- 53.** Me siento bien en clase porque mis maestros y maestras no tienen favoritos ni preferidos y nos tratan bien a todos.
- 54.** Mis maestros me enseñan a darme cuenta dónde me he equivocado y cómo puedo corregirlo.
- 55.** Conozco las tareas que tengo que hacer y sé lo que me falta para completarlas o terminarlas.
- 56.** Cuando termino un trabajo o un examen sé cómo lo he hecho y sé aproximadamente la nota que me van a poner.

- 57.** Cuando el profesor propone una actividad en clase no es demasiado difícil y la puedo hacer sin ayuda.
- 58.** Los maestros nos preguntan sobre lo que nos gusta más y sobre lo que nos gusta menos de las diferentes actividades que hacemos en el colegio.
- 59.** En nuestro centro educativo hacemos actividades que nos sirven para descubrir el valor de la cultura propia de nuestra comunidad.
- 60.** En este centro educativo trabajamos en un mismo proyecto con varios maestros de diferentes áreas de aprendizaje.
- 61.** En el colegio aprendemos a cuidar y a defender el medio ambiente y otros bienes que son de todos.
- 62.** Los maestros piden a los padres de familia su opinión sobre la forma de enseñanza del centro educativo.
- 63.** Los maestros nos ayudan a darnos cuenta de que muchas de las cosas que aprendemos están relacionadas con las que ya hemos aprendido antes.

Totalmente en desacuerdo	1
Parcialmente en desacuerdo	2
Depende, ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
Bastantes veces de acuerdo	4
Completamente de acuerdo	5

Señala en tu hoja de respuestas el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases, según la escala que se ve a continuación:

- 64.** En ocasiones siento que el tema que me están enseñando en una clase, no tiene nada que ver con lo que estamos aprendiendo en las otras.
- 65.** Los profesores y las profesoras no sólo evalúan lo que he aprendido en mis clases, sino también cómo me relaciono con los demás y mis cualidades positivas.
- 66.** Gracias a lo que me enseñan en el centro educativo, he podido aprender sobre la historia y los valores de mi comunidad, región y país.
- 67.** En el colegio también me enseñan que ayudar a los demás y transformar las cosas que no nos gustan de nuestra comunidad, región o país, es responsabilidad de todos y todas.
- 68.** En la escuela tengo derechos: los maestros me animan a ejercerlos y me respetan cuando los ejerzo.
- 69.** Gracias a lo que me enseñan en el centro educativo, tengo una opinión y una posición frente a la actualidad de lo que sucede en mi comunidad, región o país.

ANEXOS D

Cuadros de Validación del Estudio

TRIANGULACIÓN DE TÉCNICAS

CUADRO N° 4

Pregunta	Técnica						Categoría		
	OBSERVACIÓN			ENTREVISTAS					
	Grupo1 Grado:1año Lugar: Cancha deportiva Fecha: 2/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 36 Docentes 1 Psicóloga:1	Grupo2 Grado:2año Lugar: Cancha deportiva de Fútbol grama Fecha: 2/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 32 Docentes 1	Grupo3 Grado: 6to A Lugar: Salón de clase Fecha: 2/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 42 Docentes 1	Grupo4 Grado: 6to B Lugar: Salón de clase Fecha: 3/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 40 Docentes 1	Grupo5 Grado: 5to A Lugar: Salón de clase Fecha: 4/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 41 Docentes 1	Grupo 6 Grado: 2do año Lugar: Salón de clase Fecha: 4/10/2014 Hora: 9:30am Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 34 Docentes 1	Análisis de Contenido		
¿Cuál es la percepción del enfoque por competencias y la incorporación de ese enfoque en el colegio?						En la escuela realizamos proyectos de trabajo en los que aprendemos a planificar y que requieren bastante dedicación y esfuerzo.	<p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Año "B" Día: Lunes 03/11/2014 Hora: 9:30 am Fuente de Información: Informante I1</p> <p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Año "A" Día: Lunes 03/11/2014 Hora: 12:30 pm Fuente de Información: Informante I1</p> <p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Año "A" Día: Lunes 03/11/2014 Hora: 1:30 pm Fuente de Información: Informante I1</p> <p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Año "A" Día: Martes 04/11/2014 Hora: 2:30 pm Fuente de Información: Informante I3</p> <p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Oficina de coordinación psicología Día: Martes 04/11/2014 Hora: 2:30 pm Fuente de Información: Informante I4</p> <p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Oficina de coordinación Pedagógica Día: Miércoles 05/11/2014 Hora: 12:30 pm Fuente de Información: Informante I5</p>	Percepción es positivas del enfoque	
							<p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Oficina de coordinación Pedagógica Día: Martes 04/11/2014 Hora: 2:30 pm Fuente de Información: Informante I4</p> <p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Oficina de coordinación psicología Día: Martes 04/11/2014 Hora: 2:30 pm Fuente de Información: Informante I4</p> <p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría – Oficina de coordinación Pedagógica Día: Miércoles 05/11/2014 Hora: 12:30 pm Fuente de Información: Informante I5</p>	<p>"Yo si creo en el enfoque por competencias."</p> <p>"Profe a decir verdad me ha ido muy bien."</p> <p>"A mi realmente me parece que el trabajar por competencias es muy positivo para todos, los estudiantes, los docentes y los representantes."</p> <p>"El enfoque por competencias, para mi, es una metodología bastante positiva para trabajarla"</p>	

Suarez, 2015

CUADRO N°6

TRIANGULACIÓN DE TÉCNICAS

Pregunta	OBSERVACIÓN						Técnica				ENTREVISTAS			Categoría
	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5	Grupo6	Contenido	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Año "B"	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Año "A"	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Oficina de Pedagogía	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Oficina de psicología	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Oficina de Pedagogía	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Oficina de Pedagogía	
¿Cuáles considera usted que son los nudos que no hacen posible que el enfoque se desarrolle en el centro?	Grupo1 Grado: 1año Lugar: Cancha deportiva Fecha: 2/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresa Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 36 Docentes 1 Psicóloga: 1	Grupo2 Grado: 2año Lugar: Cancha deportiva de Fútbol grama Fecha: 2/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresa Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 32 Docentes 1	Grupo3 Grado: 6to A Lugar: Salón de clase Fecha: 2/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresa Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 42 Docentes 1	Grupo4 Grado: 6to B Lugar: Salón de clase Fecha: 3/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresa Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 40 Docentes 1	Grupo5 Grado: 5to A Lugar: Salón de clase Fecha: 4/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresa Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 41 Docentes 1	Grupo6 Grado: 2do año Lugar: Salón de clase Fecha: 4/10/2014 Hora: 9:30am Institución: "Santa Teresa Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 34 Docentes 1	Cuestionarios Aplicados a los estudiantes	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Salón de 2 Año "B" Día: Lunes 03/11/2014 Hora: 9:30 am Fuente de Información: Informante I 1	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Año "A" Día: Lunes 03/11/2014 Hora: 12:30 pm Fuente de Información: Informante clave I 2	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Oficina de Pedagogía Día: martes 04/11/2014 Hora: 1:30 pm Fuente de Información: Informante clave I 3	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Oficina de psicología Día: Martes 04/11/2014 Hora: 2:30 pm Fuente de Información: Informante clave I 4	Lugar: U.E. "Santa Teresa" de Fe y Alegría – Oficina de Pedagogía Día: Miércoles 05/11/2014 Hora: 12:30 pm Fuente de Información: Informante clave I 5	Necesidad de Formación docente	
		Se puede notar en las láminas muchos errores ortográficos y en la manera de exponer también hay errores de pronunciación, la profesora no les corrige ninguna de estas observaciones y los felicita por su participación. A todos los grupos les dice: muy bien, un aplauso para ellos. Y los niños comienzan a aplaudir.	Los alumnos comienzan a quejarse con la profesora de que no acceden a internet y la profesora, luego de comprobar con una Canaima esto, les dice: Bueno entonces lo trabajaremos mañana	Bueno profé porque uno en vez de estar dando los contenidos del programa está haciendo otra cosa que no corresponden a la materia. Los muchachos terminan sin aprender nada desde el enfoque, eso creo que es lo que más me ha costado hacer en el salón	Bueno profé lo primero es que como es algo nuevo necesitamos formación de personas que sean expertos en el tema. Yo aún no encuentro como evaluar desde el enfoque, eso creo que es lo que más me ha costado hacer en el salón	Bueno profé lo A, demás de que los docentes están muy mal formados en los principios básicos de planificación y evaluación. No saben ni la o por lo redonda entonces meterles en enfoque por como evaluar se hace cuesta arriba.								

TRIANGULACIÓN DE TÉCNICAS

CUADRO N°5

Pregunta	Técnica						Categoría					
	OBSERVACIÓN			ENTREVISTAS								
	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5	Grupo6	Análisis de Contenido					
¿Qué cosas de organización cambiaría en el centro para que el enfoque pidiera fluir con mayor libertad?	<p>En ese momento el timbre del receso suena y la docente les explica a los muchachos que después del recreo terminaran la evaluación</p>	<p>Suena el timbre del receso y la profesora les dice: bueno esperamos que esta actividad devan a educación física. Ya pueden salir</p>	<p>Pasado los 40 minutos la profesora dice: ok vamos a revisarla mañana porque esta actividad devan a educación física. Ya pueden salir</p>	<p>La profesora les dice: Bueno guarden todo que ya sonara el timbre de salida. Vamos a limpiar el salón, luego de 25 minutos el timbre sonó y los alumnos salieron del salón.</p>	<p>Grado: 6to A Lugar: Salón de clase Fecha: 4/10/2014 Hora: 7:30am Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 41 Docentes 1</p>	<p>Grado: 2do año Lugar: Salón de clase Fecha: 4/10/2014 Hora: 9:30am Institución: "Santa Teresita Fe y Alegría" Participantes: Alumnos 34 Docentes 1</p>	<p>Cuestionarios Aplicados a los estudiantes</p>	<p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría - 2 Año "B" Día: Lunes 03/11/2014 Hora: 9:30 am Fuente de Información: Informante I 1</p>	<p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría - 2 Año "A" Día: Lunes 03/11/2014 Hora: 12:30 pm Fuente de Información: Informante clave I 2</p>	<p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría - 2 Año "A" Día: Martes 04/11/2014 Hora: 2:30 pm Fuente de Información: Informante clave I 4</p>	<p>Lugar: U.E. "Santa Teresita" de Fe y Alegría - 2 Año "B" Día: Miércoles 05/11/2014 Hora: 12:30 pm Fuente de Información: Informante clave I 6</p>	<p>Dificultades organizacionales y de estructuras</p>
							<p>En este colegio hay un tiempo de demasiada desorganización por parte del equipo directivo. Aquí no hacen lo que deberían hacer, no nos forman y no nos escuchan. Además los alumnos no quieren hacer nada. A lo mejor en primaria se haga más fácil pero en media es muy difícil. Yo le doy clase a 6 secciones. ¿Cómo haría yo para planificar seis veces? No creo que eso de verdad sea posible sin cambiar muchas cosas.</p>		<p>También tenemos que mirar la organización y cambiarla. Por ejemplo tener a disposición las aulas telemáticas, la biblioteca las cauchas, O sea los estudiantes las usan verdad, Pero yo quiero decir que estas estén a disposición de lo que planifique el docente con los estudiantes.</p>			