



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**IMPLICANCIAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL
ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LAS
CONCEPCIONES Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA
FACULTAD DE AGROPECUARIA Y NUTRICIÓN DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LIMA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

FLORENTINA GABRIELA VIDAL HUAMÁN

LIMA - PERÚ

2018

JURADO DE TESIS

PRESIDENTE

Dra. Elisa Socorro Robles Robles

SECRETARIO

Mg. Huber Santos Santisteban Matto

VOCAL

Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

ASESOR

Dr. Carlos Armando Bancayán Oré

DEDICATORIA

A todas las personas e instituciones que me brindaron apoyo y la oportunidad de realizar esta investigación. En especial a mi querida hija Sandy quien fue mi motivación para seguir adelante y lograr la culminación del presente trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo por la oportunidad que me brindó para realizar esta maestría, a los docentes de la Escuela de Post Grado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia por las enseñanzas brindadas en aula y, en especial, a los asesores quienes dedicaron su tiempo en guiarme para la realización y culminación de mi tesis.

RESUMEN

Las universidades del país pasan por un proceso de transición y adecuación a un currículo por competencias. La implementación de este enfoque dio origen a este estudio generándose como objetivo comprender las implicancias del enfoque curricular por competencias en las concepciones y desempeño docente en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

Se trata de una investigación de estudio de caso, de tipo cualitativa, cuatro docentes fueron los informantes, se emplearon técnicas de observación no participante; las entrevistas fueron semiestructuradas y se realizó el análisis documental de los sílabos.

La implementación de este currículo por competencias originó en la universidad una tensión emocional entre los docentes generando confusión en la elaboración del currículo, se identificó que estos aún no comprenden cómo llevar a cabo el proceso del desempeño docente. Asimismo, se observó que la evaluación fue un punto crítico durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje considerándose que aún los docentes informantes no usan las rúbricas o indicadores de logro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Currículo por competencias / Desempeño docente /

Estudio de Caso / Silabo por competencias.

ABSTRACT

The universities of the country go through a process of transition and adaptation to a competency-based curriculum, therefore the implementation of this approach gave rise to the present investigation, with the objective of understanding the implications of the implementation of the curricular approach for competencies in conceptions. and teaching performance in the Faculty of Agriculture and Nutrition of the National University of Education "Enrique Guzmán y Valle", is a case study and qualitative research, 4 teachers were the witnesses, non-participant observation techniques were used, interviews were semi-structured and the documentary analysis of the syllables.

The implementation of the curriculum by competences originated in the university an emotional tension between the teachers generating confusion in the elaboration of the curriculum, it was identified that even the teachers do not understand how to carry out the process of the teaching performance. Likewise, it was observed that the evaluation was a critical point during the development of the learning sessions, considering that even the informant teachers do not use rubrics or indicators of achievement during the teaching-learning process.

KEYWORDS: Competency Curriculum / Teaching Performance / Case Study / Silabo by competences.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Objetivos de la investigación.....	6
1.2.1. Objetivo general.....	6
1.2.2. Objetivos específicos.....	6
1.3. Justificación de la investigación.....	6
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes.....	9
2.2. Bases teóricas de la investigación	13
2.2.1. Los orígenes políticos de las competencias: el proyecto Tuning y DeSeCo	13
2.2.2. Las competencias en el campo educativo.....	14
2.2.3. Tipos de competencias.....	17
2.2.4. El enfoque curricular basado en competencias en la educación superior...	17
2.2.5. El proceso de implementación y cambio curricular.....	19
2.2.6. Competencias de los docentes universitarios.....	22
2.2.7. El sílabo.....	24
2.2.8. Proceso didáctico.....	25
2.2.9. Estilo de aprendizaje universitario.....	26
2.2.10. Las tecnologías de información y comunicación.....	27
2.2.11. Relaciones interpersonales.....	27
2.2.12. Metodología activa.....	27
2.2.13. Tipos de métodos	28
2.2.14. La indagación.....	28
2.2.15. Nuevos roles y estudiantes, nuevas formas de enseñar y aprender.....	29
2.2.16. Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.....	31
2.2.17. La motivación.....	31
2.2.18. ¿El desempeño docente posee un rol activo y reflexivo o es un simple organizador, expositor y evaluador de contenidos y competencias?	32

2.2.19. Metodologías de enseñanza aprendizaje en un currículo por competencias	33
2.2.20. Estrategias de evaluación.....	34
2.2.21. ¿Por qué laborar con el paradigma de las competencias?.....	35
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1. Tipo y nivel de la investigación.....	36
3.2. Diseño de la investigación.....	36
3.3. Población e informantes.....	41
3.4. Categorías, Subcategorías e Instrumentos.....	43
3.5. Técnicas.....	48
3.5.1. Observación (Guía de Observación)	48
3.5.2. La Entrevista (guía de entrevista).....	48
3.5.3. El análisis documental.....	49
3.6. Plan de Análisis.....	49
3.6.1. Procedimientos y secuencias.....	51
3.7. Consideraciones éticas.....	52
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1. Presentación de resultados y discusión.....	54
4.1.1. Modelo de competencias	55
4.1.1.1. Decisión Institucional.....	55
4.1.1.2. El currículo por competencia en la universidad.....	56
4.1.1.3. Estructura curricular nueva.....	57
4.1.2. Currículo por competencias.....	57
4.1.2.1. Tipos de competencias curriculares y finalidad.....	57
4.1.2.2. Las competencias curriculares y su finalidad.....	58
4.1.2.3. Implicancias frente al cambio curricular.....	59
4.1.2.4. Aporte en la elaboración del currículo.....	63
4.1.3. Desempeño docente	64
4.1.3.1. Importancia y dificultades del desempeño docente.....	67
4.1.3.2. Tiempo de vínculo con la universidad.....	71
4.1.3.3. Satisfacción de las expectativas de los estudiantes.....	71
4.1.3.4. La claridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y uso de Tecnologías de la información y comunicación.....	73

4.1.3.5. El docente: un facilitador cognitivo-afectivo.....	74
4.1.3.6. Las relaciones interpersonales: docentes-estudiantes.....	75
4.1.3.7. Metodología en aula o laboratorio.....	77
4.1.3.8. El docente y las estrategias didácticas asertivas (metodología).....	79
4.1.3.9. La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	80
4.1.3.10. Evaluación de competencias.....	81
4.1.3.11. Cambio en el esquema de la función docente.....	82
4.1.3.12. Lo que las competencias han logrado.....	84
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	90
CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES.....	93
REFERENCIAS.....	95

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Anexo 2: Matriz de Operacionalización de las Categorías

Anexo 3: Guía de observación.

Anexo 4: Guía de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a docentes de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición – UNE

Anexo 5: Resumen de la entrevista

Anexo 6: Resumen de la observación

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Las competencias más significativas con relación a la docencia universitaria.....	23
Tabla 2. Ejes temáticos de la investigación y sus unidades de análisis	38
Tabla 3. La guía de la entrevista semiestructurada	39
Tabla 4. La guía de la observación no participante.....	40
Tabla 5. Informantes y códigos empleados en el estudio.....	41
Tabla 6. Categorías, subcategorías, técnicas e instrumentos.....	47

INTRODUCCIÓN

La educación superior en el mundo ha sufrido una serie de cambios curriculares en el transcurso del tiempo debido a las exigencias del mercado laboral. Hoy en día muchas universidades peruanas se encuentran en proceso de adecuación a la Ley Universitaria N° 30220, la misma que exige calidad en la enseñanza, lo cual se logrará solo si los miembros de estas instituciones tienen una visión de cambio hacia el progreso y de esta manera competir con universidades de otros países.

Ante los acontecimientos educativos suscitados en nuestro país es preciso identificar problemáticas para buscar alternativas de solución; tal es el caso de la presente investigación que identifica las implicancias en el proceso de cambio del currículo por objetivos a currículo por competencias y el desempeño docente desarrollado en una universidad pública de Lima. Para tal fin se ha considerado la siguiente estructura:

El capítulo I, Planteamiento de la investigación, describe el problema, los objetivos y la justificación, mientras que en el capítulo II, Marco teórico y referencial, los antecedentes y las bases teóricas y conceptuales.

El capítulo III, Metodología de la investigación, precisa el tipo y diseño de investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos y el plan de análisis y el capítulo IV, Resultados y discusión, donde se analizan los hallazgos, según los instrumentos aplicados.

En el capítulo V, Conclusiones, se presentan las ideas finales de la investigación y, en capítulo VI, las Recomendaciones donde se proponen sugerencias y

soluciones. Finalmente, se presenta las Referencias, con todos los autores tomados en cuenta para la presente investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Las universidades nacionales pasan por un proceso de adecuación a la nueva Ley Universitaria N° 30220, cuyo propósito principal es el aseguramiento de la calidad académica, la formación de los estudiantes y su incorporación en el mercado laboral. La Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” actualmente adopta un enfoque curricular por competencias, habiendo tenido durante mucho tiempo un currículo por objetivos sustentado en la teoría del conductismo, donde el estudiante es un actor pasivo. Actualmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según el currículo por competencias, su papel es crítico y activo.

En este marco es preciso identificar las concepciones que el docente manifiesta y la observación del desarrollo de competencias del desempeño docente durante el proceso de enseñanza.

El docente en la actualidad debe dar prioridad al aprendizaje de los estudiantes y estos deben tener las condiciones necesarias para adquirir la competencia de aprender a aprender. Además, debe enseñarles a aprender y a pensar. La finalidad

es buscar la calidad en el aprendizaje para que puedan insertarse en el mundo laboral a nivel nacional o internacional, considerando que en Europa, a través de Proyecto Tuning, se ha implementado el enfoque curricular por competencias a nivel de educación superior, punto de partida hacia el éxito laboral de los egresados.

Por tal razón, es preciso que los docentes de la universidad en mención asuman la gran responsabilidad de conducir este proceso de cambio hacia el éxito y esto será posible si se planifica, organiza, visualiza, toma decisiones y acciones pensando en competencias curriculares. Al respecto, Tobón (2008) afirma que la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes (p.32).

La modificación del modelo educativo de un currículo tradicional a un currículo por competencias es un cambio estructural que se está desarrollando en pregrado y posgrado en esta universidad.

En el proceso de innovación, cambio y/o transformación educativa, el docente es uno de los elementos importantes a considerar. Por tanto, debe tener claridad en los significados de competencias curriculares y teorías pedagógicas, pensando en la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje de sus estudiantes, en la innovación y creatividad como medio para lograr la calidad educativa.

Todos estos cambios del panorama universitario generan actitudes diversas en el desempeño docente, al mismo tiempo dan origen a la necesidad de delimitar el perfil de competencia necesaria para que los docentes universitarios desarrollen apropiadamente las nuevas funciones, tareas y roles asignados en este contexto

cambiante, donde cada docente pasa a ser un asesor, guía y orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo se plantea la tarea ineludible de ser innovador en un escenario para muchos de ellos nuevo. Asimismo, se observó las actitudes y el rol que cumplieron en la implementación para lograr un currículo por competencias.

El desempeño docente constituye un conjunto de acciones que un educador desarrolla para llevar a cabo su función; es decir, son las acciones del docente en el proceso de enseñanza las que repercuten en la formación de los estudiantes universitarios a su cargo; por lo tanto, es necesario tener una percepción de las acciones que realizan los docentes en su quehacer diario.

Ante la situación expuesta se observaron las implicancias que se generaron a raíz de la implementación del currículo por competencias, recogiendo datos relevantes de la práctica del docente y sus conceptualizaciones que permitieron analizar y percibir sus fracasos, éxitos o desinterés por lograr las competencias en su desempeño docente.

De acuerdo a la situación problemática descrita, se investigó:

Pregunta general

- ¿Cuáles son las implicancias de la implementación del enfoque curricular por competencias en las concepciones y desempeño docente en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de una universidad pública en Lima?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las concepciones sobre el enfoque curricular por competencias y el desempeño docente?

- ¿Cuáles son los posibles cambios que han surgido en el desempeño docente frente al nuevo enfoque por competencias curriculares?
- ¿Existen implicancias en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición entre las concepciones de los docentes sobre las competencias de la práctica docente?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general:

Comprender las implicancias de la implementación del enfoque curricular por competencias en las concepciones y desempeño docente en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de una universidad pública en Lima.

1.2.2. Objetivos específicos:

- Analizar los diferentes conceptos sobre el enfoque por competencias curriculares y del desempeño docente.
- Identificar en docentes universitarios de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición los posibles cambios que se han suscitado en su desempeño docente frente al enfoque por competencias curriculares.
- Indagar si en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición las concepciones que manifiestan los docentes sobre sus competencias están implicadas en su práctica del desempeño docente.

1.3. Justificación de la investigación

La implementación del modelo educativo basado en las competencias nos conduce hacia una innovación permanente de las ideas y las creencias, lo que

implica una creación importante, que va a dar origen a un cambio, donde la responsabilidad de implementación del currículo recae sobre los docentes de las diferentes especialidades quienes conciben a las competencias y determinan el cómo se desarrollará el aprendizaje, originando conflictos y desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para lograr un cambio exitoso.

La aplicación de las competencias sólo será posible cuando los docentes colaboren, conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje que sus estudiantes requieran para la resolución de los problemas académicos existentes, y, es preciso también, que cada estudiante realice un análisis de sí mismo, incluyendo sus capacidades, cualidades y limitaciones.

Para el desarrollo de las competencias el educando debe manejar sus saberes (conocimientos), aplicar los saberes (práctica), tener bajo control las actitudes con la sociedad, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades. Además, debe ser capaz de identificar, interpretar y respetar las emociones y los sentimientos de los demás.

El desempeño docente basado en competencias, cumple funciones importantes en la mejora permanente de las carreras profesionales. Tiene una función articuladora entre la formación inicial, la formación continua y una función dinámica del desarrollo profesional a lo largo de la carrera, centrándose en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, favoreciendo la formación de profesionales críticos, reflexivos y autónomos con gran responsabilidad sobre su desempeño, capacidad para plantear alternativas de solución frente a los problemas que se le presenten en el mundo laboral.

El desempeño docente que se desarrolla en horas pedagógicas, ciclo académico, mes, semana y clase exige profesionales con capacidad para relacionarse con el conocimiento de manera cualitativa y con la capacidad suficiente para elegir por las mejores decisiones en el momento adecuado y de acuerdo al contexto en que se desempeña, ejecutando un trabajo eficiente y eficaz durante todo el proceso de enseñanza.

Mediante la presente investigación se obtuvieron resultados sobre cómo actuaron los docentes frente al cambio de un currículo por objetivos a un currículo por competencias. La información se obtuvo a través de la observación de la práctica de las competencias docentes; analizando si estas se relacionan con el logro de la excelencia académica.

Asimismo, contribuyó con identificar las debilidades y fortalezas que condujeron a la implementación de un currículo basado en competencias. Se obtuvo datos reales que permitieron desarrollar la reflexión de los hallazgos para concluir con recomendaciones.

Responde también al análisis de un caso concreto curricular que se vivenció en el año 2017 en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”, La Cantuta.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1. Nacionales

Risco (2014) en su investigación refiere las etapas del proceso de diseño e implementación del currículo por competencias de una nueva escuela de Medicina en una universidad peruana. Realizó el análisis del contexto, diseño de la misión, del perfil profesional, los contenidos y la organización del currículo así como la evaluación de recursos útiles para el aprendizaje.

Se dio a conocer los retos, desafíos enfrentados y las lecciones aprendidas teniendo como conclusión la integración curricular del empleo intensivo del Aprendizaje Basado en Problemas pero existieron dudas sobre la preparación de los estudiantes para esta metodología, al no contar con docentes capacitados y los costos involucrados, no obstante, progresivamente los docentes se capacitaron así mismos. El currículo permitió orientar hacia una reorganización administrativa motivando también la investigación en los estudiantes quienes publicaron sus artículos en una revista MEDLINE.

Rivas (2010), en un estudio de investigación en una universidad peruana determinó la relación que existe entre el desempeño docente y el logro de los

objetivos educacionales. Siendo un estudio de tipo cuantitativa, con la metodología descriptiva correlacional y de corte transversal, se investigó la relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales en estudiantes de enfermería, que fue poco significativa.

Además, el desempeño del docente enfermero fue regular, llegándose a la conclusión que hay necesidad de que los profesores de enfermería lo mejoren recibiendo cursos de actualización no solo en aspectos cognitivos y procedimentales propios de la labor del enfermero, sino básicamente en aspectos pedagógicos que le permitan desarrollar estrategias metodológicas eficaces para obtener un profesional competitivo para la sociedad (p.179).

Osorio (2016), en una tesis que corresponde a un estudio de casos con un enfoque cualitativo sobre las Percepciones de los docentes de una institución educativa pública secundaria sobre el diseño de proyectos de aprendizaje en un currículo por competencias, recogió la información, mediante una entrevista semiestructurada en cuarenta docentes, encontrando que estos diseñan proyectos de aprendizaje a pesar de contar con la poca disposición a comparación con otros docentes, porque tienen la certeza de que logran beneficios positivos en el proceso de enseñanza aprendizaje. También ayuda en el desarrollo de habilidades investigativas (p.79).

Piña (2010), en un estudio sobre el Desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico realizado en una universidad particular, realizó encuestas y registro de notas a 281 estudiantes, llegando a la conclusión de que existe relación entre el desempeño docente con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico (p. 86).

2.1.2. Antecedentes internacionales

Bravo (2014), desarrolló una investigación en una universidad de Chile sobre el currículo basado en competencias y sus implicancias en la docencia universitaria, el cual tuvo un enfoque cualitativo por medio de entrevistas a profundidad y estableció las ideas, concepciones y creencias de los informantes respecto al tema de investigación concluyendo que aún eran divergentes.

Garzón (2015), en su investigación cualitativa sobre las Implicaciones curriculares del enfoque por competencias en educación superior aplicó la metodología de revisión documental y el levantamiento de fuentes indexadas en diversas bases de datos a través del uso de la teoría fundamentada y los métodos de comparación constante a fin de considerar las categorías emergentes.

Dicho estudio tuvo como conclusión que existe la importancia del replanteamiento de las condiciones de implementación del enfoque de las competencias porque hay carencia de una interpretación minuciosa de su haber contextual.

Barahona & et al. (2011), en una investigación de enfoque cualitativo del método estudio de caso, realizaron 7 entrevistas a docentes, mediante muestreo intencionado y no probabilístico, considerándose a docentes con 5 años de experiencia. Así también, se entrevistaron a dos personas relacionadas con el área directiva y administrativa. Se llegó a la conclusión de que existe implicaciones de la implementación del enfoque de formación por competencias en la práctica docente de profesores universitarios, evidenciándose problemáticas personales e institucionales y del desempeño docente frente al nuevo modelo pedagógico de las competencias (p. 130).

Así también, Medina (2008), en un estudio sobre las estrategias de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basada en competencias realizada en una muestra de 106 profesores a través de la técnica de la entrevista y la escala de actitud tipo Likert, concluyó que la mayoría de los docentes tienen una actitud favorable ante la propuesta curricular, mientras que otros tienen una actitud neutra, un porcentaje mínimo presentaron una actitud desfavorable (p.4).

Enamorado (2009), en su investigación desarrollada mixta, en una muestra de 80 estudiantes se aplicó una encuesta a profesores y jefes de taller, con la finalidad de evaluar el currículo a través del plan y programa mediante una escala de Likert. También se observó y entrevistó a profundidad a estudiantes, profesores y personal directivo de la institución.

La conclusión de la investigación afirmó que el currículo por competencias con sus respectivos planes y programas ha tenido un impacto positivo en cuanto a la infraestructura, porque con la implementación de las instalaciones físicas de talleres, laboratorios y mobiliario de los diferentes institutos, han venido a presentar mejoras en el aprendizaje (p.127).

Arellano (2012) describió y analizó el desarrollo de las fases y el procedimiento en el diseño e implementación en la formación y evaluación del enfoque basado en competencias en universidades privadas de Santiago de Chile de la Región Metropolitana. El estudio mixto descriptivo con cuestionarios, grupos de discusión y análisis de datos tuvo como conclusión que los docentes necesitan ser capaces de utilizar el conocimiento, de actualizarlo y seleccionar lo apropiado y necesario.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. Los orígenes políticos de las competencias: el proyecto Tuning y DeSeCo

Las competencias han surgido a consecuencia de las necesidades de las empresas en el afán de promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral. Por la década de los 80 se inició con gran impulso el mejoramiento de la producción y es así cuando las competencias laborales comienzan a colocarse en primer orden.

La globalización conduce a cambios en los procesos educativos influenciados por aspectos políticos, económicos y socioculturales en la búsqueda de una educación eficiente considerando que las reformas proceden de las políticas mundiales en conjunto con países aliados y asimismo las competencias surgen por la necesidad de los mercados laborales cambiantes, tanto para los nuevos profesionales como para la educación superior (Sisto, 2009).

La UNESCO y sus estudios sobre cómo educar, desde 1973 a 1999 y los dos grandes organismos impulsores de propuesta macro acerca de la educación: la Unión Europea (UE) con el proyecto Tuning, y el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), determinaron el cambio en el campo educativo (Gimeno, 2008).

El proyecto Tuning se estableció a través de los debates y declaraciones de Bolonia, Praga y Berlín, optándose por un proceso educativo orientado a reformular el currículo permitiendo la movilidad, la formación permanente y créditos equivalentes de acuerdo al área disciplinar y las políticas educativas de los

países integrantes de la Unión Europea. También formula reformas estructurales y de contenido en los planes de estudio, sin introducirse a cambiar los sistemas educativos y de esta manera plantea su nominación “Tuning”, ir balanceando y acordando puntos de equilibrio entre las acciones de formación de la educación superior de primer y segundo ciclo (Bravo, 2014).

La metodología usada por el referido proyecto se fundamenta básicamente en estrategias encaminadas al aprendizaje y el enfoque por competencias genéricas y específicas (Bravo, 2014). Nace a partir de la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de una escala masiva, como lo son las pruebas internacionales PISA y TIMSS.

Sin embargo, DESECO lo conceptualiza, según Gimeno (2008), como “acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y medidas” (p.24). Esta organización busca que el enfoque por competencias sea beneficioso para el contexto de países alienados y las competencias según la OCDE apuntan a una serie de indicadores educativos, los cuales están orientados a fomentar competencias personales y grupales, a fin de lograr el éxito en campos laborales específicos o emergentes del mercado neoliberal. Los tipos de competencias, tanto en la UE y OCDE, así como el proyecto Tuning, concurren en una serie de habilidades comunicativas, ciudadanas o cívicas, tecnológicas o digitales y empresariales o laborales (Gimeno, 2008).

2.2.2. Las competencias en el campo educativo

La competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en una situación determinada, es la capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos (Tobón, 2008).

A partir de la definición se entiende que el aprendizaje por competencias va más allá de memorizar los conocimientos, el aprendizaje es desarrollar una serie de conocimientos, habilidades y destrezas en conjunto con una serie de recursos psicológicos y sociales en determinados contextos como formativos, laborales, disciplinarios, profesionales o en casos de la vida diaria.

Las competencias no solamente consisten en las habilidades, conocimientos cognitivos y actitudinales necesarios para el desempeño efectivo o de calidad, sino que también están relacionadas con el currículo, los procesos pedagógicos, la evaluación como proceso de verificación de resultados y la transformación del rol y paradigma del docente.

Asimismo, tiene una orientación interdisciplinaria y flexible que favorezca la modificación y la semejanza de currículos a nivel internacional a fin de que se realice la movilización, pasantías o internacionalización de los estudiantes, establecidos así por la Unión Europea con el proyecto Tuning.

El currículo por competencias busca entonces aprendizajes trascendentales basados en una enseñanza estratégica donde el docente aplicará metodologías diversas.

El currículo y la evaluación cambian de rol en el docente haciendo que asuma responsabilidades fundamentales como guía de los estudiantes. Entonces las competencias pueden definirse como el resultado de la integración entre las habilidades y conocimientos:

- a) El saber: conceptos, teorías, enunciados, etc.
- b) El saber hacer: es una serie de tareas, funciones y procedimientos, tanto cognitivo como prácticos.

- c) El saber ser: es el desarrollo de una serie de actitudes personales y profesionales en diferentes contextos y ámbitos de la vida.
- d) El saber estar: relacionándose socialmente y trabajando en equipo e integrando los componentes necesarios.

Tobón (2006), explica que la transformación en la que está involucrada la educación, desde lo tradicional hacia una formación basada en competencias, es focalizada en tres elementos:

- a) La educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para llegar más allá de solo asimilar los conocimientos como los procesos de comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia de conocimientos.
- b) Dar énfasis en el desempeño integral ante situaciones y problemas articulando el conocer con el plano del hacer y del ser.
- c) El aprendizaje es el centro de la educación, esto significa que es identificar y establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes y cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no aprendieron, así como cuáles son sus estilos de aprendizaje. Entonces la docencia debe cumplir con metas, evaluación y estrategias didácticas.

En conclusión, el enfoque de competencias es ajustar los modelos de formación al ritmo de las exigencias del tiempo actual dinámico y cambiante.

2.2.3. Tipos de competencias

Vargas (2008), destaca tres grupos de competencias, los cuales se relacionan entre ellos:

a) Básicas:

Las competencias básicas son imprescindibles en la formación integral del estudiante

b) Genéricas:

Son aquellas que son transversales, multifuncionales y adaptables al área en el que se trabaje. Ejemplo: trabajo en equipo, resolución de problemas, uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

c) Específicas:

Están relacionados a las áreas concretas del conocimiento y son específicas a una determinada formación u ocupación. Ejemplo: Capacidad de realizar valoraciones nutricionales en la población peruana.

2.2.4. El enfoque curricular basado en competencias en la educación superior

Son necesarios los cambios si queremos que los estudiantes aprendan, pero consideramos como un factor elemental el tránsito de un currículo estratificado, rígido y uni-disciplinar a un currículo integrador, flexible, multidisciplinar, cíclico y verdaderamente formador (Fuensanta et al. 2005)

También Díaz-Barriga (2010) señala que “las tendencias en la educación se encuentran en constante cambio, buscando siempre la mejor forma de atender a las

problemáticas sociales existentes. Estas innovaciones implementadas en el ámbito educativo responden a la concepción del Currículo”.

El currículo basado en competencias surge de los enfoques pedagógicos modernos, cuya finalidad es satisfacer las necesidades emergentes del capital humano pero capaz de responder asertivamente en sus profesiones.

Cada universidad tiene conceptos particulares de la forma en que deben organizar el proceso de formación de sus estudiantes. Sin embargo, llegan a coincidir que una formación basada en competencias debe asumir los siguientes aspectos:

- Estar orientada a la empleabilidad.
- Desarrollar un diagnóstico continuo de las diferentes carreras profesionales y así determinar la oferta y la demanda laboral.
- Priorizar los saberes, destrezas y el desarrollo de capacidades.
- Distribuir adecuadamente la información brindada considerando contenidos relevantes de calidad de las diferentes asignaturas.
- Procurar una visión integral y motivar la participación de los diferentes miembros de la comunidad.
- Promover la igualdad en el acceso a las universidades de los sectores marginales.
- El profesional competente se diferencia de uno calificado porque es capaz de analizar la problemática y dar solución eficientemente. Además, tienen una predisposición a actualizarse continuamente.

- Las competencias profesionales son efectivas cuando se unen conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Existen diferencias entre el currículo por competencias y el tradicional. El primero, es aquel donde el docente planifica a partir de un diagnóstico de las necesidades del mercado laboral y el campo de acción del profesional pensando a futuro y analizando la realidad donde se va a desempeñar el egresado; mientras que en el segundo, la planificación se basa solo en emitir conceptos y el docente se preocupa en cómo enseñar.

El enfoque de las competencias modifica la forma de aprender y de enseñar, no está centrado en la acumulación de conocimientos, sino en el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier estudiante, mediante fórmulas de saber y de saber hacer (Rué, 2002).

2.2.5. El proceso de implementación y cambio curricular

El cambio de un escenario de currículo tradicional (por objetivos) a un currículo por competencias no es fácil e implica que se modifiquen estructuras que estuvieron fijas por muchos años en la universidad.

En la universidad se presenta un problema complejo que está representado en la incoherencia entre el currículo por competencias y el currículo tradicional. La primera acción que desarrolla el docente es el rediseño curricular. Se había presentado un divorcio entre el currículo tradicional y por competencias, originando un reto pedagógico, administrativo y cultural de gran trascendencia, obligando al docente a dominar la asignatura y capacitarse permanentemente.

La implementación de un enfoque basado en competencias es poner en marcha procesos de enseñanza aprendizaje que permitan al estudiante aplicar las nuevas habilidades en contextos reales para generar soluciones en situaciones complejas (Jerez, Hasbún, & Rittershausen, 2015), logrando una formación donde se prioriza a la práctica, integral y que garantice el aprendizaje significativo y funcional (Yáñez, 2008).

La implementación de la educación superior por competencias demanda una transformación radical, mas no será inmediata, es un paradigma educativo que implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y principalmente en los esquemas de formación que son tan apegados a lo tradicional.

La problemática se origina en la adquisición de un conjunto de conocimientos y el dominio de las competencias, no es lineal y es un proceso no muy conocido para la mayoría de los docentes universitarios (Aristimuño, 2004).

Cuando se tienen claras las competencias que se desea desarrollar, el docente debe realizarse interrogantes que le llevarán a la reflexión. Así, Rué (2002), propone preguntas que debe plantearse el docente:

¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias transversales y específicas? ¿Qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura? o ¿para el logro de las competencias qué me propongo, qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?

Estas preguntas conducen a que el docente reflexione sobre su desempeño y didácticamente estructure sus sesiones de clase, originando múltiples cambios en

su forma de trabajar. Un cambio importante es que el docente se haga a un lado dejando de ser el protagonista y que permita que el estudiante sea el centro del proceso educativo con sus respectivos aprendizajes. También el docente debe fomentar la reflexión (Aristimuño, 2004).

La reflexión nos conduce a preguntarnos sobre la forma de cómo debe enlazar las competencias de cada asignatura con las que se busca promover el currículo de forma integral. Cada asignatura por competencias considera los tipos de contenidos, metodologías y formas de evaluación que es factible emplear, obligando a abandonar las viejas costumbres del desempeño docente y da apertura a la observación, uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, la introducción de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación (cambio en el esquema de la función docente tradicional a docente muy reflexivo).

La preocupación por la calidad de los sistemas educativos, así como resultados no satisfactorios en el rendimiento de los estudiantes de Educación Básica Regular, dieron lugar al cambio del sistema educativo peruano y a la ejecución de planes y programas con la finalidad de responder a las crisis durante los años 90. La innovación tuvo su inspiración en diversas conferencias y documentos mundiales que exigían la atención a la educación como factor determinante en el desarrollo integral humano.

Además, en el Informe Delors (UNESCO; 2002) plantea que la excelencia y eficiencia deberán encontrarse en el conocimiento del currículo, destrezas pedagógicas en la práctica docente, destrezas en la reflexión y la auto evaluación, empatía con los estudiantes básicamente y la capacidad de dirigir. Por ello, en busca

de la calidad el Perú desarrolla las transformaciones curriculares en el campo de la educación superior.

El currículo de un programa universitario tiene como intencionalidad fundamental dotar al estudiante de las competencias indispensables para el desempeño profesional en un campo determinado. Pretende responder a lo que un sujeto aspira cuando ingresa a la universidad, así como a los requerimientos sociales, por lo menos a la demanda de la sociedad.

2.2.6. Competencias de los docentes universitarios

En la actualidad no existe un reglamento o un manual en el cual se indiquen específicamente las competencias que deben asumir los docentes universitarios en el país; pero de acuerdo al marco del buen desempeño docente emitido por el Ministerio de Educación, el cual nace a raíz de investigaciones desarrolladas en el quehacer pedagógico y de las teorías pedagógicas, se indica que las competencias que deben desarrollar los docentes en educación básica regular son las siguientes: identifica las características de sus estudiantes para el logro de su formación integral, planifica la enseñanza a través del currículo, crea un clima propicio en el aprendizaje y conduce el proceso de enseñanza con el dominio de contenidos.

Así también, el uso de estrategias y recursos adecuados; evalúa permanentemente el aprendizaje para tomar decisiones y realizar la retroalimentación; participa en la gestión de la especialidad, establece relaciones de respeto, colaboración, reflexiona sobre su desempeño docente y ejerce su profesión desde una ética de respeto. Lo cual concuerda con lo especificado en la siguiente

tabla comparativa, según diversos autores y publicado en la investigación de Duran (2016).

Tabla 1

Las competencias más significativas con relación a la docencia universitaria

Zabalza (2003)	Alcalá & Cifuentes & Blázquez (2005)	Tejada (2002)
<ul style="list-style-type: none"> - Planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje. - Selección y preparación de los contenidos disciplinares - Ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa). - Manejo de las tecnologías de la información y comunicación. - Diseño de la metodología y organización de las actividades (organización de los espacios, selección del método). - Comunicación y relación con los estudiantes (liderazgo, clima). - Tutorización. - Evaluación. - Reflexión e investigación. - Trabajo en equipo / identificación con la Institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso científico con la disciplina. - Conocimiento del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los estudiantes y poseer capacidad de diagnóstico y evaluación. - Dominio de las TIC como fuente documental, metodología y herramienta para la enseñanza a distancia y presencial. - Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el currículum. - Dominio de las estrategias metodológicas para responder a diferentes situaciones. - Competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas). - Competencias sociales y de comunicación (Feedback, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental). - Competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales). - Competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de las TIC, métodos de tutoría y monitorización en situaciones de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas). - Competencias sociales y de comunicación (procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental). - Competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales). - Competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizada, métodos de tutoría y monitorización en situaciones de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).

Fuente: Duran, M. (2016)

De la Tabla 1, son relevantes las propuestas de Zabalza, que en el año 2009

vuelve a reiterar que sirven como “marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios”.

2.2.7. El sílabo

El sílabo es una herramienta orientada a organizar nuestra actuación en la práctica de una actividad bien pensada. El sílabo debe cumplir con los objetivos de motivar, estructurar y establecer normas para ejecutar el aprendizaje.

Los componentes del sílabo

Para Fry, Ketteridge & Marshall (2009), el diseño del sílabo es:

- Considerar los resultados del aprendizaje o los propósitos del sílabo.
- Detallar el resultado de aprendizaje específico para cada actividad, que se responde con la siguiente pregunta: ¿Qué debe saber hacer el estudiante como parte de su aprendizaje?
- Establecer un plan de contenidos con las secuencias lógicas teórico prácticos.
- Establecer un marco de monitoreo sobre el logro de los objetivos propuestos en cada estudiante.
- Diseñar un plan de enseñanza y aprendizaje que responda la siguiente pregunta: ¿en qué actividades frecuentemente deberán estar implicados los estudiantes?
- Indicar la lista de recursos que empleará en el desarrollo de la asignatura, incluyendo las lecturas.
- Considerar la evaluación del curso (formativa y sumativa) que indiquen los logros del aprendizaje.

2.2.8. Proceso didáctico

El proceso didáctico es planificado haciendo uso óptimamente de los recursos, materiales y medios tecnológicos puestos a disposición para el aprendizaje del educando. Por lo tanto, el proceso didáctico es entendido como el conjunto de acciones integradas que deben ser desarrolladas por el docente dentro del proceso educativo (proceso de enseñanza- aprendizaje).

Las fases del proceso didáctico son la motivación, presentación, desarrollo, fijación, integración, control o evaluación y retroalimentación.

Por lo tanto, la motivación es la encargada de activar, mantener y dirigir la atención del estudiante. Es hacer que el estudiante se interese por la clase, siendo de suma importancia.

La presentación es encargada de poner en contacto al estudiante con el contenido de aprendizaje. En esta fase se tiene en consideración los saberes previos del estudiante y el docente activa su creatividad preguntando sobre el tema.

El desarrollo, está relacionado a orientar la actividad conceptual, procedimental y actitudinal del estudiante, con la finalidad de que se logre el aprendizaje empleando las diversas estrategias docentes.

La fijación, es la aprehensión que el estudiante desarrolla a través de sus estilos de aprendizaje y los contenidos desarrollados deberán quedar plasmados permanentemente.

La integración, es la fase en la que el estudiante asocia sus saberes previos con el nuevo aprendizaje.

La evaluación, se desarrolla con la finalidad de determinar los niveles de logro alcanzados, relacionados con las competencias de aprendizaje y la evaluación es un proceso permanente.

La retroalimentación, es la etapa donde el docente asegura el logro de los aprendizajes previstos.

2.2.9. Estilo de aprendizaje universitario

El estilo de aprendizaje es desarrollado por cada estudiante, empleando un método propio de estrategias para aprender. Estas estrategias varían según lo que el estudiante desea aprender y luego adquiere preferencias por ciertas estrategias.

Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores y que son relativamente estables de cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, que está relacionado con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.

Los rasgos afectivos tienen vínculo con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el género y ritmos biológicos, como puede ser el de sueño-vigilia, del estudiante (Woolfolk, 1996).

El modelo educativo centrado en el aprendizaje pretende una nueva forma de concebir, abordar y trabajar el aprendizaje, a partir de la diversificación de estrategias de enseñanza, en concordancia con la diversidad de estilos de aprendizaje que los estudiantes poseen.

2.2.10. Las tecnologías de información y comunicación

“Las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero están articulados de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (Cabero, 1998, p.198).

Las TIC se desarrollan a consecuencia de los avances científicos producidos en los ámbitos de la informática y las telecomunicaciones. Son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información que son presentadas en diferentes códigos (texto, imagen, sonido...). El elemento más representativo de las nuevas tecnologías es la computadora y específicamente el Internet.

2.2.11. Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales se construyen entre seres semejantes y diferentes. Lo que conduce a las siguientes preguntas: ¿por qué siendo semejantes somos tan diferentes?, ¿por qué siendo diferentes somos tan semejantes?

Además, la falta de paciencia, así como parte de las virtudes puede ocasionar un déficit en el trato pedagógico en las interacciones comunicativas con los estudiantes conllevando a una ruptura de las relaciones interpersonales.

2.2.12. Metodología activa

La metodología activa es considerada según López (2005), como “un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante,

estudiante-material didáctico y estudiante-medio”, la efectividad de la metodología activa conduce al aprendizaje y la satisfacción de los docentes y estudiantes.

Está centrada en la forma de aprender del estudiante, con el fin de aumentar la capacidad de retención y reflexión en donde el estudiante pueda proponer y construir su aprendizaje. Además, promueve el desarrollo de un aprendizaje autónomo, trabajo en equipo y uso de las tecnologías de información y comunicación.

2.2.13. Tipos de métodos

Los métodos de enseñanza surgen con la propia enseñanza y experiencia docente. Es un componente del proceso pedagógico que expresa la estructura interna del proceso, es la ruta, el camino que escoge el docente para desarrollar su sesión de aprendizaje. Es decir, es la secuencia, el orden y la organización.

Los tipos de métodos orales son: la narración, la conversación, la explicación, métodos inductivos y métodos prácticos.

Mientras que los métodos en relación docente-estudiante son: el método expositivo, métodos de trabajo independiente y colectivo.

2.2.14. La indagación

Indagar es la búsqueda de la verdad, la información o el conocimiento, es decir, es una condición mental caracterizada por la investigación y curiosidad, que los seres humanos desarrollan durante toda su existencia.

Este enfoque requiere que los estudiantes investiguen para obtener soluciones racionales frente a un problema.

La enseñanza por indagación es centrado en el estudiante no en el docente, se basa en problemas que se plantea al estudiante y no en la solución y asimismo promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

La indagación es una estrategia de aprendizaje, en la cual el docente debe estar bien capacitado para que oriente a sus estudiantes en el avance cognitivo.

2.2.15. Nuevos roles de los docentes y estudiantes, nuevas formas de enseñar y aprender

Pareciera que no es importante discutir sobre el rol del docente cuando se tiene muchos años enseñando en una universidad y creemos que sabemos bien lo que hacemos cuando estamos en clases, habiendo sido por años nuestro rol el de enseñar y para ello siempre hemos preparado la clase, explicamos nuestro tema, organizamos las prácticas según la teoría y observamos a nuestros estudiantes.

Todo lo anterior ha sido el rol tradicional del docente, el de transmitir la información pero en la actualidad la responsabilidad del docente es que el estudiante aprenda o deje de aprender; por lo tanto, hubo cambios en la didáctica universitaria. Al respecto, la frase de Ferraté (2001) para la reflexión: no quiero profesores que enseñen, sino alumnos que aprendan.

a) El objetivo de la docencia es que los estudiantes aprendan

La finalidad de la acción docente es que los estudiantes aprendan y ello amerita una docencia de excelencia, con el dominio de técnicas variadas de enseñanza pero si los estudiantes no aprenden las diferentes técnicas serán sin importancia, lo interesante es identificar si el estudiante aprende o no.

Si no se ha dado el aprendizaje, no se ha dado la enseñanza adecuada y de manera semejante, si al aprendizaje le falta calidad, en esa medida la actividad docente no ha tenido éxito (Mohanana, 2005).

Es importante reflexionar sobre la calidad de aprendizaje más que en la calidad de enseñanza que día a día se imparte en las aulas o talleres universitarios.

b) Rol del docente: Imagen heredada y nueva imagen

Hemos heredado la imagen de cómo ser docente de otros docentes en nuestra propia experiencia de estudiantes y ese rol no es asertivo en la actualidad, nuestros hábitos de enseñanza quizá no son muy útiles, pero cuando cambian y son reformulados a través del desaprender o dejar la zona de confort, entonces el docente logrará ser muy efectivo y asumirá el rol que la sociedad necesita.

c) Rol del docente: medios y fines

El docente emplea diferentes medios con la finalidad que sus estudiantes que aprendan y si los estudiantes aprenden quiere decir que los medios empleados han sido eficaces y que la finalidad fue concretada.

d) Rol del estudiante

El docente crea las oportunidades de aprendizaje y el rol del estudiante será aprovechar esas oportunidades para aprender, esta enseñanza centrada en el aprendizaje conlleva a que el estudiante tenga el rol activo, un mayor compromiso y responsabilidad de su propio aprendizaje y estilo de aprendizaje.

2.2.16. Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje

Todos ellos contribuyen al desarrollo de las competencias:

- a) La actitud, es la predisposición afectiva y motivacional requerida para el desarrollo de una determinada acción, comprende también lo cognitivo y el comportamiento. Siendo lo fundamental que el docente genere expectativas en el estudiante, así surgirá el interés y estará motivado durante el proceso de aprendizaje y también se identifica el esfuerzo que desarrolla el estudiante y alguna debilidad referente a sus asignaturas.
- b) Aptitudes intelectuales son las habilidades mentales que determinan el aprendizaje, son las capacidades para pensar y saber.
- c) Aptitudes procedimentales, son las capacidades para hacer y actuar, van relacionados con las técnicas, procesos y estrategias durante la práctica.
- d) Los contenidos, son todos los conceptos que deben ser aprendidos por los estudiantes los cuales deben ser coherentes a desarrollar competencias profesionales.

2.2.17. La motivación

Abarca (1995) se refiere a la motivación como un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos, por lo tanto, es independiente en cada estudiante.

La verdadera motivación del estudiante universitario, es aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, pues cada aprendizaje logrado le

permite diversificarse en la carrera escogida y le ofrece un escalón más en la meta hacia su logro académico.

Es importante la motivación, gracias a ella podemos enseñar valores como el realizar un buen trabajo, la superación personal, la autonomía y la satisfacción del éxito.

2.2.18. ¿El desempeño docente posee un rol activo y reflexivo o es un simple organizador, expositor y evaluador de contenidos y competencias?

Para dar respuesta a la pregunta se debe entender que las competencias están muy relacionadas con la calidad que está sujeta a la evaluación de las competencias. La variedad de las competencias genéricas y específicas se describen en las diferentes asignaturas que conforman las carreras profesionales. Es importante identificar las competencias que desarrollan los docentes universitarios, con la finalidad de asegurar que el desempeño docente conlleve a resultados de calidad.

Grundy (1994), como ejemplo, indica siete competencias básicas para la función docente en pregrado. Estas son: la planificación del currículo, uso adecuado de la metodología y la planificación del proceso de enseñanza, capacidad científica y tecnológica, empatía con los estudiantes, evaluación por competencias, rol de tutoría, capacidad de reflexión sobre su práctica docente, los cuales también coinciden con las ideas de Zabalza (2009).

Además, Tobón (2004), precisa que la competencia profesional del docente está relacionada con el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes, capacidad de resolver problemas de forma personal, creativa, el mismo desempeño laboral y trabajo en equipo.

2.2.19. Las metodologías de enseñanza aprendizaje en un currículo por competencias

Se pueden destacar las siguientes metodologías según Herrero, Pérez, & Solano, (2008):

- a) Clases teóricas magistrales: involucra materiales didácticos elaborados, organizados y que motiven a los estudiantes.
- b) Aprendizaje cooperativo: es aplicado en técnicas como debates académicos estructurados; en equipos de aprendizaje y fomenta la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje (Farias & Salinas, 2011).
- c) Aprendizaje Basado en Problemas: se plantea un problema y motiva a los estudiantes a identificar e investigar los conceptos necesarios para poder resolver. Fomenta el trabajo en equipo, el desarrollo de la capacidad de comunicación y de integración de la información, facilita el aprendizaje a profundidad, además aumenta la motivación, el sentimiento de valorar y hace más eficiente el proceso. Puede ser usado junto a otros métodos más tradicionales en diversas materias.
- d) Aprendizaje Basado en Proyectos: es similar al aprendizaje basado en problemas y tiene como finalidad la construcción de un producto final. Permite disminuir el nivel de reprobación de las asignaturas complejas y aumenta las calificaciones (Ibáñez, 2011); al ser asistida por las TIC facilita el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento

- e) Clase invertida o Flipped Classroom: permite que la clase teórica se realice fuera del aula, dedicando el tiempo presencial al desarrollo de actividades de aprendizaje significativo y personalizado; aumenta la motivación y el uso de pensamiento complejo (Crespo, 2013); facilita la aplicación de contenidos teóricos y prácticos básicos, reforzando la capacidad de análisis, síntesis, resolución de problemas complejos y de trabajo en equipo.
- f) Otras: laboratorio, estudio de casos, extensión universitaria, voluntariado, seminario, tutorías, tecnologías de la información y comunicación (Herrero, Solano, 2008), trabajo de campo.

2.2.20. Estrategias de evaluación

Principalmente, la evaluación es realizada en situaciones reales, por medio de diversos instrumentos y diversas fuentes de información para corroborar, de forma escalonada, si el estudiante va alcanzando los resultados de aprendizaje esperados. Incluye: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Jimenez, 2014). Algunas de las herramientas que al ser combinadas permiten una evaluación auténtica y estas son:

- a) Portafolios: permiten dar cuenta de los logros del estudiante y visualizar los aspectos a mejorar.
- b) Observación directa en actividades de aprendizaje: permiten discriminar el grado de progreso del estudiante.

- c) Diario de aprendizaje: documento en el que se registran periódicamente experiencias, observaciones, pensamientos, entre otros, sobre algún tema definido.
- d) Rúbrica: matriz de evaluación que establece el nivel de adquisición de cierta competencia a partir de los resultados de aprendizaje.

2.2.21. ¿Por qué laborar con el paradigma de las competencias?

Pimienta (2012), indica que es importante lograr que los estudiantes egresen como profesionales y puedan desempeñarse laboralmente con ética en esta sociedad. No se desea personas que solo actúen de forma automática, sin la capacidad de resolver problemas. Asimismo, conservar el planeta que compartimos.

En síntesis, la competencia educativa nos conduce a un cambio paradigmático con el desarrollo de las habilidades laborales de los estudiantes universitarios, obteniéndose como resultados: profesionales laboralmente listos con capacidades reflexivas y críticas. El cambio paradigmático es impuesto por intereses de tipo económico y globalizador, que se da casi sin cumplir con los requisitos para adaptarse en la actualidad.

En un estudio desarrollado por Gonzales (2006) en la Universidad de La Sabana, menciona sobre un panorama actual de reforma curricular que origina diferentes problemas en el desempeño docente, en la interacción con los estudiantes y con el conocimiento, observándose problemas metodológicos sobre las estrategias de enseñanza, de evaluación y de los materiales didácticos.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se hace referencia a los aspectos metodológicos, mediante los cuales se pretende conocer las implicancias de la implementación de un currículo por competencias en las concepciones y el desempeño docente.

3.1. Tipo y nivel de investigación

Es una investigación cualitativa. Se hicieron registros narrativos de los fenómenos que fueron estudiados mediante técnicas como la observación no participante y la entrevista no estructurada (Calero, 2000).

El nivel de investigación es descriptivo porque permite describir las implicancias de la implementación de un currículo por competencias a través de las concepciones y el desempeño docente en el primer año de estudios en una institución superior pública de Lima.

3.2. Diseño de la investigación

Es un estudio de caso, se empleó el método de aplicación reiterada, también la observación no participante (2 sesiones de clases por cada docente), a fin de lograr

la comprensión del fenómeno en su condición natural a desarrollarse en el aula de clases teóricas y en el laboratorio durante el desarrollo de las clases prácticas de las asignaturas de especialidad, en las diferentes carreras profesionales.

La observación no participante se desarrolló en las sesiones de clase de los docentes del grupo seleccionado, lográndose obtener previamente la aceptación de los informantes, pero se realizó el ingreso a las aulas y laboratorio sin explicar el propósito del estudio a los informantes, porque podría afectar los comportamientos relacionados con las categorías o subcategorías. Se empleó la guía de observación elaborada por el investigador. Las observaciones no participativas se realizaron al proceso de enseñanza-aprendizaje durante dos sesiones de clases, con una duración de diez horas pedagógicas por cada observación.

Nieman y Quaranta (2006) sostienen que el estudio de caso es un método de amplia tradición en la investigación cualitativa, busca mediante la selección, construcción de categorías e interpretación “...garantizar la mayor rigurosidad y sistematicidad en la producción del conocimiento social” (citados por Nieman y Quaranta, 2006). Su tradición proviene de la sociología y de la antropología.

Asimismo, fue un estudio de caso “único” cualitativo, en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, que tiene profundidad (Neiman y Quaranta, 2006). Es decir, es un estudio profundo en corto tiempo y no nace de hipótesis previas.

La recolección de datos se desarrolló con la técnica de la entrevista semiestructurada siendo flexible, con apertura y posibilidad de reorganización y replanteamiento.

La entrevista posee una guía con los temas a desarrollar, los términos a usar y el orden de las preguntas, pero estos fueron ampliados en el curso de la entrevista, y surgieron pequeñas preguntas en función de lo que va respondiendo el entrevistado.

Las entrevistas semiestructuradas siempre se apoyan en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas nuevas que ayuden a precisar conceptos u obtener mayor información a profundidad sobre los temas deseados. Además, contemplan los objetivos en forma organizada. En estas entrevistas se desarrollaron preguntas abiertas y para estructurarlas se tuvo en cuenta la orientación teórica, producto de la revisión bibliográfica y documental correspondiente a las categorías de la investigación, dando origen a las siguientes unidades de análisis:

Tabla 2

Ejes temáticos de la investigación y sus unidades de análisis.

Enfoque por competencias	Desempeño Docente
Conocimiento sobre competencias y tipos	Organización
Implicaciones curriculares y perspectiva de formación	Manejo de espacios
Disertación política y socioeconómica asociadas	Medios y materiales para el aprendizaje
Motivación para el uso de las competencias	Aporte en el currículo Selección de contenidos
Expectativas y dificultades	Uso de nuevas tecnologías
Implicaciones éticas y morales	Evaluación Apoyo a los estudiantes Actitud

Fuente: Elaboración propia.

Entonces se desarrolló la siguiente guía de entrevista en la cual se observa la inclusión de las unidades de análisis:

Tabla 3
La guía de la entrevista semiestructurada

PREGUNTAS
1. ¿Qué entiende usted por competencias curriculares?
2. ¿Cuáles son los tipos de competencias curriculares que adopta la universidad?
3. ¿Qué opina sobre el currículo por competencias exigido en la Universidad?
4. ¿Cuál cree usted que es la finalidad de implantar un currículo por competencias en la universidad?
5. ¿Cuál fue su actitud frente al cambio de un currículo por objetivos a un currículo por competencias?
6. ¿Cuál fue su aporte en la elaboración del currículo por competencias?
7. ¿Qué entiende usted por desempeño laboral docente?
8. ¿Usted después de sus clases reflexiona sobre su práctica docente?
9. ¿Cómo motiva a sus estudiantes?
10. ¿Tuvo dificultades en la estructuración de su sílabo? ¿Por qué?
11. ¿Considera usted que es importante la buena labor docente para el logro de las competencias? ¿Por qué?
12. ¿Responde usted ante las expectativas de los estudiantes?
13. ¿Qué metodología emplea en el aula o laboratorio?
14. ¿Promueve usted la indagación en sus estudiantes? ¿Cómo, explique?
15. ¿Considera usted que la formación por competencias responde a los intereses del mercado?
16. ¿Cree usted que la influencia del enfoque curricular por competencias ha modificado positivamente las relaciones con los estudiantes y el clima general del aula?
17. ¿La implementación del currículo por competencias obliga el uso de nuevos recursos tecnológicos? ¿Cuáles son?

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se procedió a desarrollar la guía de observación para las sesiones de aprendizaje:

Tabla 4
La guía de la observación no participante

Fuente: Elaboración propia.

1. Objetivo:

¿Qué observar?

Conocer las implicancias de un cambio de un currículo por objetivos a currículo por competencias y el desempeño docente en la Universidad Nacional de Educación.

Se focalizará:

- Logros y dificultades de los docentes en el proceso de adaptación hacia un currículo por competencias.
- El docente realiza las clases de tal manera que permite el desarrollo de competencias (centrarse en metodología, si es trabajo cooperativo o colaborativo).
- El docente es un facilitador cognitivo-afectivo o solo dicta la clase (centrado en el docente y no en el estudiante)
- El docente enseña y evalúa el desarrollo de competencias conceptuales, actitudinales, procedimentales.
- Las relaciones interpersonales docentes-estudiantes.
- La claridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Docente motivador o no.
- El docente promueve la autonomía y creatividad.
- El docente permite el desarrollo de la indagación.
- El docente facilita el desarrollo del conflicto cognitivo de sus estudiantes.
- El docente fomenta el desarrollo de la resolución de problemas.
- El docente promueve la reflexión de los estudiantes.
- El docente aplica la sesión de clase centrada en competencias.
- El docente presentó su sílabo enfocado en competencias.

2. Lugar:

¿Dónde observar?

Aulas de clase y laboratorios de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

3. Tiempo:

¿Cuándo observar?

De noviembre a diciembre del 2017

4. ¿Cómo registrar?

Grabadora digital y apuntes (cuaderno de campo). Narrativa de los acontecimientos observados.

5. ¿Cómo analizar?

Las observaciones se organizarán para la reflexión en las categorías de: institución, concepto de competencias, desempeño docente, disponibilidad, acceso.

3. 3. Población e informantes

3.3.1 Población

La población de la presente investigación es de 30 docentes nombrados y 26 docentes contratados en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición con sus 4 especialidades (Agropecuaria, Industria Alimentaria y Nutrición, Desarrollo Ambiental y Nutrición Humana).

3.3.2. Informantes

La muestra es intencional porque se determinaron criterios necesarios y convenientes siendo 4 docentes la muestra o informantes, de los cuales tres son nombrados y un contratado, quienes fueron responsables de cursos de especialidad del primer año de estudios de las carreras profesionales de Agropecuaria, Desarrollo ambiental, Nutrición Humana e Industria Alimentaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Tabla 5
Informantes y códigos empleados en el estudio

DOCENTE	CÓDIGO OBSERVACIÓN	CÓDIGO ENTREVISTA	AÑOS DE SERVICIO	ESPECIALIDAD	FORMACIÓN PROFESIONAL
DOCENTE 1	OD1	ED1	25 años	Nutrición Humana	Lic. Tecnología Médica. Mg. Fisiología Humana. Dra. Ciencias de la Educación.
DOCENTE 2	OD2	ED2	30 años	Industria Alimentaria y Nutrición	Ing. Industria Alimentaria Mg.Sc. Nutrición Dr. Ciencias de la Educación.
DOCENTE 3	OD3	ED3	01 año	Desarrollo Ambiental	Lic. Desarrollo Ambiental
DOCENTE 4	OD4	ED4	25 años	Agropecuaria	Ing. Zootecnista Mg.En Ciencias de la Educación.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes entrevistados tienen las características académicas y laborales que se detalla a continuación:

Caso docente 1, es docente número 1, nombrada quien labora en la Universidad Nacional de Educación a tiempo completo y dedicación exclusiva, siendo de la categoría Principal con 25 años laborando en la universidad. Tiene el grado de Doctora y está a cargo de 35 estudiantes del primer año con la asignatura de Fisiología Humana el cual tiene 2 horas de teoría y 4 horas de práctica grupo A y B.

Caso docente 2, es docente número 2, nombrado quien labora en la Universidad Nacional de Educación a dedicación exclusiva, siendo de la categoría Principal y tiene 30 años de servicio en la universidad. Tiene el grado de Doctor y está a cargo de 38 estudiantes del primer año con la asignatura Análisis y Composición de los alimentos el cual tiene 2 horas de teoría y 2 horas de práctica grupo A y B.

Caso docente 3, es docente número 3, contratada, quien labora en la Universidad Nacional de Educación a tiempo parcial (20 horas), en la categoría auxiliar y con un año laborando, además, trabaja en educación básica regular como docente en un colegio público de Lima, también como contrato durante un período de 6 años. Es Licenciada y está a cargo de 36 estudiantes del primer año con la asignatura de Diagnóstico y manejo de recursos naturales, el cual tiene 1 hora de teoría y 3 horas de práctica grupo A y B.

Caso docente 4, es docente número 4, nombrado, quien labora en la Universidad Nacional de Educación a dedicación exclusiva, siendo de la categoría principal con 25 años de servicio en la universidad. Tiene el grado de Magister y está a cargo de

34 estudiantes del primer año con la asignatura de Zootecnia y heliocultura, el cual tiene 2 horas de teoría y 4 horas de práctica grupo A y B.

3.4. Categorías, subcategorías e instrumentos

3.4.1. Categorías

a) Modelo de competencias

El modelo educativo potencia las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, permite la integración de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza, siendo en la actualidad el nuevo modelo educativo basado en competencias y es evidente que el papel del docente también se torna diferente para este escenario.

b) Desempeño docente

Está condicionado al conocimiento de las competencias docentes y su aplicación en el campo profesional como docente y el proceso de enseñanza aprendizaje de forma significativa aplicando estrategias que permitan desarrollar estudiantes integrales y competitivos en su profesión.

3.4.2. Subcategorías

a) Decisiones institucionales

La forma como los docentes asumen e implementaron el currículo en las diferentes especialidades de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.

b) Estructura curricular nueva

Ante la vigencia de la nueva Ley Universitaria N° 30220 y la necesidad de formar estudiantes que desarrollen competencias profesionales, la universidad asume el cambio de un currículo tradicional por objetivos que estuvo vigente durante muchos años hasta los primeros meses del 2017 y habiéndose dado capacitaciones a los docentes desde el año 2015 sobre competencias curriculares, dirigido en un primer momento a las autoridades de las diversas facultades y después a los docentes en el año 2016, se dio inicio a la elaboración del currículo por competencias y se trabajó con lentitud por razones de resistencia al cambio de algunos docentes.

c) Dificultades en la concepción de competencias

Pudo presentarse problemas debido a que no fueron entendidas o asumidas con responsabilidad por los docentes de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición y autoridades de la universidad.

d) Tipos de competencias curriculares y finalidad de implantar el currículo por competencias en la universidad.

La percepción de parte de los docentes sobre los tipos de competencias para ser empleados en su rol con la finalidad de brindar un aprendizaje de calidad.

e) Opinión y actitud frente al cambio

Las respuestas y opiniones sobre competencias curriculares y responsabilidad frente al cambio.

f) Formación profesional y capacitación

Capacitación en las competencias y el perfil profesional correspondiente a docencia.

g) Dificultades en implementación de competencias.

Docentes en el desempeño observan dificultades que interfieren con el aprendizaje del estudiante.

h) Tiempo de vínculo con la universidad

Años de experiencia docente en la universidad, ya sea en calidad de contratado o nombrado.

i) Importancia del desempeño docente

Para el logro del aprendizaje el desarrollo de las competencias del desempeño docente es la clave de la eficiencia.

j) Contenidos y planificación satisfacen las expectativas de los estudiantes

Competencias organizadas con coherencia y temas que satisfacen las expectativas de los estudiantes.

k) Metodología en el aula y laboratorio

Empleo de diversas estrategias didácticas que despierten el interés de los estudiantes empleando metodología activa.

l) Evaluación de competencias

Empleo de diversos instrumentos de evaluación de actualidad. La evaluación, en el modelo educativo por competencias, deberá basarse en cuatro elementos: la formación, promoción, certificación y mejora de la docencia (Rial, 2007), ya que implica

procesos de retroalimentación, tanto para los estudiantes como para los docentes.

m) Lo que las competencias han logrado

Contenidos planteados de acuerdo a las necesidades del mercado laboral.

n) Cambio en el esquema docente

Desempeño docente tradicional sin cambio.

ñ) Sílabo por competencias

Sílabo planteado por objetivos sin cambio a competencia.

3.4.3. Instrumentos

Tabla 6

Categorías, subcategorías, técnicas e instrumentos

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICA	INSTRUMENTO	INFORMANTE
Modelo de Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones institucionales • Estructura curricular nueva. • Dificultades en la concepción de competencias • Tipos de competencias curriculares y finalidad de implantar el currículo por competencias en la universidad. • Opinión y actitud frente al cambio • Formación profesional y Capacitación. • Dificultades en implementación de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> *Observación no participante. *Entrevista semiestructurada. 	<ul style="list-style-type: none"> *Guía de observación. *Guía de Entrevista. *Grabadora. 	Docente
Desempeño Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de vínculo con la universidad. • Importancia del desempeño docente. • Contenidos y planificación satisfacen las expectativas de los estudiantes • Metodología en aula o laboratorio • Evaluación de competencias • Lo que las competencias han logrado. • Cambio en el esquema de la función docente. • Sílabo por competencias 	<ul style="list-style-type: none"> *Observación no participante. *Entrevista semiestructurada. *Análisis documental. 	<ul style="list-style-type: none"> *Guías de observación. *Grabadora. *Guía de Entrevista. *Sílabo. 	Docente

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Técnicas

Las técnicas e instrumentos aplicados en la presente investigación son la observación no participante y la entrevista.

3.5.1. Observación (Guía de observación)

La observación no participante como técnica se aplicó durante 2 sesiones de clases de cada docente: OD1, OD3 y OD4, considerándose que las horas de clases de cada asignatura en promedio fue de 2 horas de teoría y 4 horas de práctica (Grupo A), 4 horas (Grupo B), mientras que OD2, fue 2 horas de teoría y 2 horas de práctica (Grupo A) y 2 horas (Grupo B.)

La finalidad fue identificar las sub categorías: Identificación del desempeño docente por competencias con el uso de estrategias didácticas, las relaciones interpersonales docente-estudiante. No hubo intervención de la investigadora solo observó todos los hechos y recolectó los datos necesarios mediante un cuaderno de campo.

3.5.2. La entrevista (guía de entrevista)

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador. Se desarrolló el recojo de datos cara a cara con el investigador y los informantes cuya finalidad es conocer su opinión con respecto a las situaciones vividas y experimentadas.

La entrevista aplicada en esta investigación fue semi estructurada, tuvo como objetivo principal mantener un diálogo con los docentes entrevistados en torno al momento de cambio que se vive sobre el currículo por objetivos a competencias y el desempeño docente. Se realizó una entrevista a cuatro docentes del II ciclo de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición, de las cuatro especialidades que existen, la cual estuvo organizada en subcategorías: conocimiento en competencias y desempeño docente, implicancias del modelo de competencia-desempeño docente.

Se desarrollaron las entrevistas previa coordinación con los docentes en horarios de su disponibilidad, se realizó en la oficina del Departamento Académico de Nutrición Humana, la entrevista tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente. La entrevista está representada por: ED1, ED2, ED3 y ED4.

3.5.3. El análisis documental

Es una operación intelectual que da lugar a un subproducto que actúa como instrumento de búsqueda, donde el investigador debe realizar el proceso de interpretación y análisis de la información y de los documentos y debe sintetizarlos.

Para la presente investigación se desarrolló un análisis documental del sílabo de cada uno de los informantes a través de un proceso de análisis de contenido realizándose una descripción sustancial.

3.6. Plan de análisis

Se recogieron los datos relevantes de la categorización empleando los instrumentos respectivos; luego se desarrolló el análisis entre las implicancias del

currículo por competencias en el sílabo y las sesiones de clases observadas (lo que se ve) y las entrevistas (lo que se escucha).

Este análisis se realizó a través del análisis de contenido donde la unidad de análisis estuvo referida a competencias curriculares y el desempeño docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. El procesamiento de los datos permitió analizar los materiales de la comunicación humana, expresados en las entrevistas, análisis documental y guía de observación.

Las observaciones no participantes estuvieron apoyadas en la guía de observación a través de las cuales se identificaron algunas expresiones claves para esta investigación, así como las diferentes situaciones observadas en el aula. Las entrevistas se analizaron y se procesaron a través de la identificación de respuestas claves, expresiones, percepciones e interpretaciones de los sujetos observados y del análisis de los sílabos.

Para el análisis de contenido se realizó el siguiente procedimiento: en primer lugar se establecieron las unidades de análisis, para lo cual se tuvo categorías previamente establecidas, las cuales permitieron hallar las unidades de observación; luego, estableciendo algunas palabras clave que hacían referencia a las categorías se procedió a codificarla.

En segundo lugar se procedió a analizar la categorización, la cual se hizo mediante una clasificación de elementos que responden a ciertas características, lo cual permitió una estructura general del fenómeno estudiado y poder realizar la interpretación de los resultados.

3.6.1. Procedimientos y secuencias:

Los procedimientos y secuencias que se realizaron para la obtención de la información se desarrollaron en las siguientes fases:

a) Entrada al escenario

Después de haber realizado los procesos de exploración y planificación se procedió a establecer contacto con las autoridades de la institución universitaria quienes fueron informados de manera detallada sobre el objetivo de la investigación y luego se estableció el contacto con los docentes informantes de la investigación en el mes de octubre del 2017.

b) Recojo y análisis de la información

Se creó un clima de confianza con el docente informante y se procedió a recoger la información relevante y pertinente para la observación y entrevista. En primer lugar se observaron las sesiones de clase de cada uno de los docentes informantes (OD1, OD2, OD3 y OD4) en sus horarios respectivos.

Luego se procedió a realizar las entrevistas (ED1, ED2, ED3 y ED4) por separado según su disponibilidad horaria de los docentes informantes, siendo fuera del horario de clases. Los docentes informantes fueron entrevistados en la oficina del Departamento Académico de Nutrición Humana durante un tiempo aproximado de 40 a 50 minutos.

Las mencionadas entrevistas fueron registradas con una grabadora de voz con autorización de los docentes informantes y paralelamente se iba tomando nota en el cuaderno de campo.

Posteriormente se procedió a analizar si los sílabos se encontraban estructurados por competencias y si las clases observadas correspondieron al sílabo.

Toda la información recabada en esta fase fue analizada y descrita a través de un proceso amplio y complejo como es la categorización, encontrar las categorías emergentes y el respectivo análisis de la información durante los meses de noviembre a diciembre del 2017

c) Retirada del escenario

En esta fase se agradeció al decano y los docentes informantes por haber permitido recoger información para la investigación.

3.7. Consideraciones éticas

Durante el desarrollo de la presente investigación se tuvo en cuenta las consideraciones éticas establecidas en los reglamentos y normas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Los docentes informantes fueron informados en el debido momento sobre el tipo de investigación que se desarrollaría y en qué consistía su participación, accediendo y para dar validez a su palabra firmaron el consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la UPCH.

La presente investigación respeta la propiedad intelectual registrando la autoría de las fuentes utilizadas, realizando las citas según normas APA y el compromiso

de que toda información utilizada en la elaboración de esta investigación es fidedigna.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Presentación de resultados

Se presentan los resultados obtenidos del estudio de caso, dividido en tres partes: La primera parte corresponde al Modelo de competencias desarrollada en la universidad y las decisiones institucionales que lo concibe, como una imposición hacia la implementación de una estructura curricular nueva por competencias en la cual se enfrentó dificultades en este proceso y se analizó través de opiniones y actitudes divergentes frente al cambio considerándose que los informantes son de diferentes profesiones y con las entrevistas y observaciones se evidenció sí estuvieron capacitados para asumir este reto.

La segunda parte de la presentación de resultados está centrado en las competencias del desempeño docente, entendido como un conjunto de roles o practicas durante el ejercicio de la labor en el aula o laboratorio, donde cada docente informante tiene un tiempo de vínculo con la universidad, siendo los responsables de los contenidos y planificación de los sílabos ,así mismo de las sesiones de aprendizaje, debiendo satisfacer las expectativas de los estudiantes

aplicando la metodología adecuada al tema y evaluando las competencias programadas para el logro de la inserción laboral.

Finalmente, en la tercera parte de la presentación de los resultados se desarrolló el análisis documental de los sílabos por competencias desarrollado por los docentes y mediante la observación no participante se evidenció el esquema de la función docente.

En esta investigación se analiza la práctica de cuatro docentes, identificados como (docente 1), (docente 2), (docente 3) y (docente 4); la entrevista a los docentes es (ED1), (ED2), (ED3), (ED4) y la observación de sus sesiones de aprendizaje (OD1), (OD2), (OD3), (OD4).

4.1.1. Modelo de Competencias

4.1.1.1. Decisión Institucional

“Si hubo o hay resistencia al cambio de algunos colegas, pero espero con los resultados convenzan que hicimos bien en cambiar” (ED1).

Mediante los resultados en primer lugar se percibe una universidad en movimiento, que se ha resistido al cambio y según los docentes existe aún algunos docentes que no desean el currículo por competencias, todos estos hallazgos pueden evidenciarse por el tiempo transcurrido desde que se dio la nueva Ley Universitaria 30220 en el año 2014 y recién en el 2016 se diseñó el currículo por competencias para iniciar su ejecución en el año 2017. Los avances del currículo fueron lentos en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición y más aún en la Especialidad de Agropecuaria.

4.1.1.2. El currículo por competencia en la universidad

Existen coincidencias entre los docentes que manifestaron que asumieron la decisión institucional de elaborar el currículo por competencia y expresaron que es mejor un currículo por competencia ante la necesidad de la sociedad de contar con profesionales competentes y que todo cambio genera beneficios y, asimismo, consideraron que el currículo por competencias es un nuevo enfoque que dio inicio institucionalmente; pero que brindará oportunidades a los estudiantes como realizar pasantías o intercambio estudiantil en países extranjeros y al volver al país las asignaturas llevadas serán convalidadas. Además, afirmó uno de los docentes entrevistados:

“Lograremos mejorar nuestra calidad de educación para beneficio de nuestros estudiantes [...] soy optimista, para nada es malo, todo cambio genera beneficios” (ED1).

Con la afirmación, también se evidenció una actitud de optimismo de enfrentar el cambio para beneficio de los estudiantes, pero este cambio fue entendido como una conducta hacia la formación de personas integrales con la práctica de valores y los docentes deben afrontar el cambio con responsabilidad aportando los conocimientos científicos y tecnológicos de actualidad y pensando en el logro de profesionales que se inserten rápidamente en el mercado laboral, como afirmaron:

“Es oportunidad de formar profesionales competentes y de fortalecimiento personal puede estar acorde con las necesidades de la sociedad” (D2).

Del enunciado anterior se puede afirmar que ahora las universidades asumen el reto de formar profesionales para satisfacer las necesidades de la sociedad en esta globalización inminente.

4.1.1.3. Estructura curricular nueva

Los docentes entrevistados manifestaron su disconformidad con las asignaturas de formación general y perciben que esas asignaturas son impuestas y no lograrán contribuir al desarrollo de las competencias profesionales:

“No me pareció bien las asignaturas de formación general impuesta [...], tratamos de que cambiaran porque al ser carrera profesional de salud no nos pareció conveniente algunas asignaturas, están muy orientadas a educación” (ED1).

Pero a pesar del desacuerdo de algunos docentes con las asignaturas de formación general se evidenció que consideraron una solución el buscar un cambio luego de 3 años, lo tomaron como una actitud de poner a prueba este currículo para mejorarlo a futuro, como lo afirmó:

“No estuve de acuerdo con algunas asignaturas de formación general pero [...] bueno se podrá cambiar luego de tres años el currículo si no nos satisface” (ED2)

Para lograr éxito, “partimos de la necesidad ineludible (obligación) de planificar el currículum, nacida del principio didáctico de la intencionalidad; es relevante la planificación” (Tejada, 1999: 193).

4.1.2. Currículo por competencias

4.1.2.1. Tipos de competencias curriculares y finalidad

Los docentes no se recordaron con exactitud los tipos de competencias curriculares que se implantaron en la universidad y al responder se escuchó inseguridad en sus respuestas, como afirmaron:

“y se desarrollan las competencias básicas, específicas y genéricas en el currículo” (ED1)

“creo que son llamados básicos y los de la carrera profesional llamados competencias específicas [...] no estoy segura que exista otra competencia” (ED3)

Pero solo un docente indicó correctamente y sin dudar que existen los 3 tipos de competencias: competencias generales, competencias específicas y competencias profesionales:

“Hay competencias genéricas, específicas y profesionales” (ED2)

Los hallazgos nos demuestran que aún falta el compromiso de los docentes por asumir la responsabilidad de cambio y por lo tanto buscar sus estrategias para profundizar el conocimiento de las competencias.

Al respecto Vargas (2008), enuncia que los docentes deben tener una comprensión clara del diseño curricular por competencias. Tal es así que al estar en un proceso de transición los docentes de la universidad aun no tienen claro los propósitos y algunas terminologías de competencias que tienen relevancia para la formación profesional y el logro de la empleabilidad en los egresados.

Todo ello fue evidenciado con las entrevistas, la observación de los sílabos y las sesiones de clases, concluyéndose que aún falta el compromiso de los docentes de asumir la responsabilidad de un cambio hacia el currículo por competencias existiendo debilidades docentes aun para forjar profesionales competentes.

4.1.2.2. Las competencias curriculares y su finalidad

Los docentes coincidieron en expresar a través de la entrevista que las competencias curriculares son un conjunto de capacidades, macrocapacidades que involucra a un conjunto de saberes en el campo cognitivo (teoría), procedimental (práctica) y actitudinal (valores), tal es así que Perrenoud (2006), menciona que la

competencia es entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes las cuales son de forma integrada para atender las demandas de un contexto social; sin embargo, un docente informante hace énfasis en la formación de los saberes prácticos que son muy necesarios para la solución de problemas en el campo profesional, expresándose así:

“es algo más que competencias, [...] es involucrar el trabajo de campo en la parte práctica dando énfasis, porque los estudiantes necesitan solucionar problemas en el campo agropecuario.” (ED4)

Al respecto, Argudin (2005), Le Boterf (2001) y el Proyecto Tuning, concluyen que las competencias tienen relación con la acción; con la práctica y están vinculadas a una realidad compleja y cambiante; integran conocimientos, procedimientos, actitudes y normas, [...] para la resolución de problemáticas laborales conocidas o desconocidas; las capacidades se interrelacionan además responden oportunamente a la problemática del desempeño profesional.

Respecto a la finalidad que cumple el currículo por competencia los docentes coincidieron en mencionar que es la inserción laboral oportuna.

4.1.2.3. Implicancias frente al cambio curricular

a) Actitud frente al cambio de currículo

Todos los docentes manifestaron estar de acuerdo con el cambio de currículo. Para docente 2, 3 y 4, es afrontar un reto por ser algo nuevo, también mostraron preocupación como fue el caso de docente 2 por la falta de infraestructura moderna para el desarrollo de las competencias planteadas en su silabo. Así también, el desconocimiento de las

competencia creó cierto temor a no elaborar el currículo adecuadamente pero afrontaron el reto y estuvieron convencidos que es lo mejor para la universidad.

Asimismo el docente 3, manifestó que este cambio es romper con lo tradicional conduciendo a la mejora del desempeño docente centrado en la enseñanza. El docente 1, por su parte, manifestó que ya conocía el enfoque curricular por competencias, lo cual ya no es nuevo y no le costó adecuarse sosteniendo lo siguiente:

“No tuve problemas, tranquila [...] antes de la aplicación de la Ley Universitaria ya implementé en mi sílabo las competencias [...] ya se percibía este cambio” (ED1).

Así también los otros docentes entrevistados, muy optimistamente refirieron:

“Estoy muy de acuerdo por este cambio, dejando lo tradicional [...] soy positiva” (ED3).

El docente 4, es un docente con espíritu alentador que está por cesar y manifestó su felicidad porque en la universidad se está avanzando para beneficio de los estudiantes. Entonces se puede aseverar que [...] “se usa el modelo curricular, teoría, percepción, supuestos o marco de referencia; es un cambio de paradigma, cuando se rompe con la tradición, con los viejos modos de pensar, con los antiguos paradigmas, lo cual nos conduce de modo instantáneo o gradual a ver un mundo diferente, generando poderosas transformaciones. (Covey, 1997, p. 40).

b) El currículo por competencias y la inserción laboral

Los docentes manifestaron coincidentemente que el currículo por competencias es una oportunidad de mejora curricular y, por lo tanto, tienen la confianza de que los profesionales egresados lograrán insertarse al mundo laboral con las mismas posibilidades que egresados de otras universidades; sin embargo el docente 1, mencionó que con el currículo que estuvo vigente tuvo la oportunidad de ver y escuchar el relato de los egresados sobre sus experiencias profesionales habiendo obtenido solo el grado de bachiller, mientras que los docentes 2 y 3 consideraron que el currículo con certificaciones intermedias brindará las oportunidades laborales en los estudiantes; podrán seguir estudiando, trabajando para apoyarse económicamente y adquiriendo experiencias profesionales, no esperarán hasta la culminación de su carrera.

En conclusión, es visto como una oportunidad para que logren ubicarse como profesionales en el campo educativo o empresarial hasta lograr la culminación de su carrera profesional.

Cabe señalar que surgió un problema a través de la entrevista al docente 3 quien manifestó que los egresados en la carrera profesional de educación con la mención de Desarrollo Ambiental no encuentran trabajo en los colegios para lo cual fueron formados, logrando ubicarse en las municipalidades. Ello amerita ser analizado y si la profesión también debe seguir vigente.

“Su campo de acción laboral son escasamente en los colegios, [...] pero si se desarrolla competencias creo que será mejor la oportunidad laboral que tengan [...] bien si es mejor este currículo” (ED3).

Mientras que el docente 4 indicó que hay trabajo en provincia y es cuestión de arriesgar en salir de Lima para laborar y expresar confianza en que este cambio logrará en los egresados apertura laboral en su especialidad.

Las competencias tienen muchas ventajas importantes para la educación superior; en especial en las carreras que enfatizan lo procedimental. Además, este enfoque permite articular las capacidades que tienen los egresados, con la incorporación al ejercicio laboral.

Es así como la inserción laboral al término de una carrera se hace más rápida, porque tanto los empleadores como los propios egresados tienen mayor información respecto a la calidad y eficiencia, siendo la institución formadora un garante de todas las competencias desarrolladas.

Entonces, se concluye en que la formación por competencias permite incrementar la producción temprana del egresado, dado que al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar los estándares de las competencias exigidas a un profesional con experiencia.

Los grandes desafíos para la educación superior requieren un trabajo en comunicación con el mundo laboral con un análisis proyectándose a la demanda del

sector productivo en las áreas en la cual se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, sugiriéndose la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular.

4.1.2.4. Aporte en la elaboración del currículo

Los docentes 1, 2, 3 y 4, tuvieron participación activa en la estructuración del currículo; sin embargo, en algunas especialidades no hubo participación masiva de los docentes en este proceso importante y, asimismo, como se muestra en la Tabla 4 la formación profesional de los docentes universitarios que participaron en esta investigación no son de carrera profesional en educación.

Por lo tanto, se vieron en la necesidad de participar en talleres para entender el cómo deberían estructurar el currículo por competencias ante la ausencia de los docentes formados en educación, mientras que la docente 3, no pudo aportar nada en la estructuración del currículo, por no laborar aún en la universidad, pero la docente 1, indicó que tuvo un equipo multidisciplinario en su especialidad y que participaron activamente todos, expresándose de la siguiente manera:

“Participé en capacitaciones sobre currículo por competencias y en talleres para elaborar el perfil del egresado, las competencias deben estar en las sumillas de las asignaturas. Mi equipo fue multidisciplinario” (ED1).

Asimismo, manifestaron que la ausencia de algunos de los docentes en las diferentes especialidades en la facultad no permitió tener un equipo multidisciplinario donde estén involucrados los docentes que tienen formación pedagógica.

Según Rychen y Salganiik (2006) “una de las problemáticas en el diseño del currículo es docentes universitarios que carecen de formación pedagógica y la ausencia de los equipos interdisciplinarios”, siendo todos los docentes los responsables de conducir la estructura y programación de las asignaturas basándose en sus experiencias en las aulas e identificando las problemáticas para lograr mejorar el currículo, por tal razón es importante el trabajo multidisciplinario para el logro de cambios positivos y, más aún, los docentes de carrera profesional, son los que deben conducir en la planificación del nuevo currículo.

4.1.3. Desempeño docente

La concepción del desempeño docente

El desempeño docente es entendido como un rol propio del educador quien es un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje y planifica estrategias didácticas para el logro de sus objetivos con eficiencia, desarrollando actividades como investigador y motiva a sus estudiantes; además, es un orientador porque guía formando actitudes.

Los docente 1, 2 y 3, coinciden en precisar que el desempeño docente involucra el rol investigador que debe ser parte del quehacer diario y que conduce a actividades creativas e innovadoras; un rol orientador en búsqueda del desarrollo permanente de actitudes positivas en los estudiantes y el rol de facilitador donde el docente planea y aplica estrategias de enseñanza con la finalidad de hacer aprendizajes significativos e integradores pero para que se origine lo mencionado es necesario el rol planificador del docente diseñando de acuerdo a los temas y tiempos, sus materiales o recursos didácticos.

También coincidieron en precisar con el docente 4, que hay otras responsabilidades como el de ejercer cargos administrativos lo cual estaría correspondiendo a la carga no lectiva y en todo momento deben ser eficientes y practicar valores, así manifestaron los docentes:

“[...] Son todas las acciones desarrolladas dentro y fuera del aula, involucra académica, administrativa, investigativa y la parte de actividades de proyección social que realiza el docente [...] el desempeño docente es más integral [...] es decir completo, ser docente muy responsable que los estudiantes se sientan satisfechos” (ED1).

Sin embargo, el docente 2, añade que es cumplir con normas y reglamentos que conduzcan a la práctica de valores.

La actividad docente es la razón fundamental de la universidad; el dictado de clases, la tutoría a estudiantes, la dirección de proyectos terminales o asesoría de tesis, la continua revisión, actualización de planes y programas de estudio, la organización de seminarios, entre otros, conforman en forma general el perfil de la planta académica de una institución, coincidiendo con la manifestación del docente 4.

Al respecto, Perales y Sánchez (2002), señalan que hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas.

En el enfoque por competencias los docentes actúan como guía, como modelos y como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje siendo un medio ambiente estimulante que solo el docente y la institución pueden ofrecer.

Cerda (2003) asevera que "las competencias sólo tienen forma a través del desempeño docente, porque no es posible evaluarlas directamente sino por medio de la actuación."

El desempeño docente está determinado por tres tipos de factores: los asociados al mismo docente que es su misma formación profesional, su estado de salud, la motivación y responsabilidad que tiene a su labor.

Los factores asociados al estudiante son similares a los del docente: condiciones de salud, nivel de preparación, grado de motivación y compromiso. Sin embargo, el docente puede influir de manera positiva en algunos de estos factores.

Los factores asociados al contexto son muchos pero podrían establecerse dos niveles: el entorno institucional es el ambiente y las relaciones de afecto. Todos los factores son diversos, están íntimamente relacionados y son determinantes para su propio desempeño docente.

Los puntos débiles que se ha identificado en la presente investigación son: ¿cómo enseñar? sobre el cual mencionaron que debe ser una metodología activa participativa centrada en el estudiante pero aún se evidenció el empleo de una metodología tradicional en las sesiones de clase, no existiendo coherencia entre la entrevista y la observación; y el cómo evaluar, aspecto que aún se desarrolla de forma tradicional y donde no existe evidencias en los docentes del uso de indicadores de logro.

4.1.3.1. Importancia y dificultades del desempeño docente

a) Importancia de la buena labor docente

Los cuatro docentes coincidieron en manifestar que las competencias profesionales serán formadas en los estudiantes si hay una buena labor docente, pero precisaron que un factor determinante es la motivación que el docente expresa a través de la planificación de sus sesiones de aprendizaje.

Así también, la docente 1 consideró que todo el proceso de enseñanza no es solo responsabilidad del docente sino también de los estudiantes, porque de ellos dependerá la motivación intrínseca que tengan en cada clase y que esta a su vez se relaciona con la imagen que el docente crea respecto a su desempeño docente: “Sí es un factor importante pero no todo es responsabilidad del docente sino también del estudiante [...] la motivación es la clave” (ED1).

También sostuvieron que si no se brinda una labor docente que satisfaga las expectativas de los estudiantes se va a crear un malestar entre ellos que puede propiciar el aburrimiento durante el desarrollo de la asignatura y asimismo al docente, perdiendo de esta manera el interés por el aprendizaje.

“El desempeño docente es fundamental [...], docente que no cumple con la motivación y su labor, genera un malestar en sus estudiantes y rompe las expectativas de sus estudiantes” (ED2)

Se percibe que aún existen dificultades entre los docentes para conceptualizar lo que se denomina buena labor docente, porque ellos

solo consideran la motivación como elemento principal, pero existen otras competencias que son propias del desempeño docente que Zabalza (2009), menciona, esta es la tutorización que ninguno de los docentes informantes refiere porque se percibe que no consideraron parte importante de las competencias que debe desarrollar el docente en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición.

b) Dificultades durante el desempeño docente

Mediante la observación desarrollada a los cuatro docentes se identificaron dificultades en la infraestructura al no ser esta la más apropiada para el desarrollo de las prácticas, así se comprobó que los laboratorios no son modernos, aún se conservan mayólicas blancas y pequeñas de difícil limpieza.

Del mismo modo, los espacios de tránsito son muy angostos, no hay mesas de acero y las bancas son muy altas lo que las hace incómodas a los estudiantes quienes se paraban y sentaban durante el desarrollo de la teoría que la docente 1 desarrollaba en el laboratorio por falta de aulas.

Así también, el número de 27 estudiantes fue una dificultad para el docente quien no pudo desplazarse cómodamente por todo el ambiente, a fin de visualizar a los estudiantes si están prestando atención y tomando notas de las ideas principales, considerando que es un aula de primer año, de recién egresados de un colegio secundario los cuales se encuentran en un proceso de adaptación a un estilo de aprendizaje

universitario, lo que hace necesario que el docente se desplace por todo el ambiente a fin de corregir hábitos y posturas incorrectas.

Al respecto, hay investigaciones desarrolladas que indican que el ambiente físico juega un rol importante en el estudio y la concentración, es decir, en el rendimiento académico. Esos factores son: la iluminación, el clima, el ruido, la comodidad de un asiento, el orden en el escritorio y el tipo de material que utiliza el docente.

Es necesario generar espacios de desarrollo de clases donde el estudiante se sienta satisfecho y atento a sus clases para lograr un aprendizaje significativo a largo plazo, siendo el objetivo de toda sesión de clases el logro de resultados de aprendizaje útil y valioso para los estudiantes y así cumplir con las demandas sociales.

Otro aspecto observado en común entre los cuatro docentes es que precisan que las aulas o laboratorios no tienen instalados los proyectores, ni laptops, por lo tanto, los docentes al llegar al aula donde les correspondía la clase teórica, esperan que el estudiante delegado de la asignatura los solicite a la unidad de computo. Entre la solicitud, la espera, el desplazamiento y la conexión transcurren 20 minutos aproximadamente.

Considerando estos aspectos observados que dificultan el logro de competencias oportunas en los estudiantes y en un currículo por competencias existe la necesidad de dar soluciones inmediatas. Asimismo, el docente 2 es muy pasivo y explica las sesiones de clases,

pero no establece una comunicación recíproca con sus estudiantes, siguiendo sus sesiones de aprendizaje con la metodología tradicional.

c) Dificultades en la estructuración del sílabo

El docente 1 y el docente 4, manifestaron no haber tenido dificultades en la estructuración de sus sílabos; sin embargo, al realizar el análisis documental se observa que el docente 4 no mantiene la estructura de las unidades didácticas por capacidades y, de igual manera, se observó en el sílabo del docente 2, quien además manifestó que tuvo problemas para buscar los temas correspondientes a la sumilla logrando modificar el contenido con temas de trascendencia para la época actual.

La docente 3 también tuvo dificultad en la elaboración de su sílabo respecto a la evaluación, para lo cual tuvo la necesidad de informarse a través de revisiones de literatura y de algunos docentes que le apoyaron explicándole sobre investigación formativa y proyección social.

“Ahora recuerdo que tuve un poco de dificultad en la evaluación, porque aquí se evalúa investigación formativa y proyección social” (ED3).

Sin embargo, el docente 2, añadió: “siempre hay algo nuevo que vamos descubriendo que aún nos falta explorar para aplicarlo en el campo de la enseñanza y aprendizaje.” (ED2). Lo que se entiende que el docente debe estar capacitándose continuamente para contribuir en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

El sílabo es considerado un documento donde se formula la programación del proceso de aprendizaje de una asignatura, siendo entonces un instrumento de planificación donde se organiza

pedagógicamente las orientaciones del Currículo, por tal razón es de importancia que el sílabo esté bien estructurado.

Por lo tanto, del recojo de la información se evidencia debilidades en la estructuración del sílabo de parte de los docentes, lo cual no estaría cumpliendo el propósito de proporcionar los detalles estratégicos de cómo aprenden y serán evaluados los estudiantes (Habaneck, 2005).

4.1.3.2. Tiempo de vínculo con la universidad

Los docentes manifestaron su tiempo de vinculación con la universidad: docente 1 y docente 4 tienen 25 años laborando en la universidad, mientras que el docente 2 tiene 30 años de labor docente, los periodos de tiempo son considerados desde su nombramiento y por el tiempo de labor universitaria tienen mucha experiencia; sin embargo, el docente 3, tiene recién un año de vínculo laboral con la universidad, pero su experiencia radica en las instituciones educativas de Formación Básica Regular durante 5 años. Los años laborados en la universidad no fueron determinantes de un buen desempeño docente.

4.1.3.3. Satisfacción de las expectativas de los estudiantes

Todos los docentes entrevistados expresaron con certeza que sí responden a las expectativas de los estudiantes en sus asignaturas respectivas; sin embargo, al analizar en detalle las respuestas se les escuchó decir que existen condiciones que dificultan, como es el tiempo en el caso del docente 2

“[...] se trata de responder a las expectativas del estudiantado, no se puede en un cien por ciento, el tiempo es corto en algunas asignaturas [...] se trata de dar calidad antes de cantidad” (ED2).

Además, en la observación a su clase teórica en una oportunidad dejó sin respuesta una inquietud de los estudiantes: “en la siguiente clase daré respuesta a la interrogante” y llegada la siguiente sesión no dio respuesta alguna.

El compromiso que asume el docente en manifestar que en la siguiente clase responderá la interrogante del estudiante debe cumplirse considerando que la imagen del docente integral puede quedar de lado ante el estudiante y ser considerado como una persona que no practica la veracidad o que desconoce del tema y la expectativa frente a la asignatura disminuye haciendo que el estudiante pierda el interés o la motivación decrece.

Mientras que el docente 3, asumió el aspecto cognitivo como un factor que contribuye a satisfacer las expectativas del estudiante.

“Si, considero que es parte de nuestra labor docente no dejar a los estudiantes con un vacío o interrogante dando vuelta en sus cabezas” (ED3).

Asimismo, el docente 4, considera que de acuerdo a las características de los docentes se originan las expectativas de los estudiantes.

Existe una coherencia con el enunciado de Justicia (1996) donde en la actualidad parece que la influencia de las expectativas del alumnado sobre el profesorado y el proceso de enseñanza-aprendizaje va en aumento (p. 94). Teniendo en cuenta esto, podemos decir que los docentes están más condicionados por lo que el alumnado percibe de él y su actuación.

También, Chonko, Tanner y Davis (2002) estudiaron las características más importantes que el estudiante esperaba del profesorado. Los resultados, ordenados de mayor a menor frecuencia fueron: que sea interesante, que ayude al alumnado, que se comunique bien y que tenga facilidad para hablar. Sin embargo, querer que el alumnado aprenda fue solo 1.4% y el conocimiento 3.4%, características que los investigadores esperaban.

4.1.3.4. La claridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Mediante la observación al uso de las TIC y el contenido de las clases, los docente 1, 3 y 4, emplearon diapositivas bien estructuradas con contenidos claros y puntuales con pocas letras e imágenes grandes que propiciaron la concentración del estudiante. Además de un orden lógico, coherente en la teoría y la práctica.

Los tonos de voz son altos con subidas de tonos en los momentos apropiados cuando hay ideas principales y realizan énfasis en determinados momentos; sin embargo, el docente 2 presenta sus diapositivas con muchas letras e información que no son muy puntuales y pocas imágenes lo cual origina que algunos estudiantes estén distraídos y no atentos, también solo lee las diapositivas y su tono de voz fue muy bajo, sin realizar énfasis cuando hay textos relevantes, es decir, mantiene un tono de voz bajo y continuo.

La claridad significa que el mensaje se interpreta y se entiende rápidamente. La información es fácil de comprender cuando el lenguaje es sencillo, las ideas bien construidas y cada tema se desarrolla siguiendo un orden lógico al que se denomina coherencia.

Se evidencia que solo emplearon el proyector y laptop para mostrar sus diapositivas y algunas veces un video, no hay uso del portafolio, blogger u otros medios de información tecnológica actualizada que faciliten el aprendizaje en los estudiantes y los docentes parecen desconocer de estos medios de enseñanza-aprendizaje.

También fue importante determinar a través de la observación y entrevista el tono de voz con el que el docente se dirigió a sus estudiantes, el cómo se comunica con ellos, el cómo emplea las tecnologías de la información y el cómo crea espacios de aprendizaje, los cuales fueron en grupos en algunos momentos y otros individualmente.

4.1.3.5. El docente: facilitador cognitivo-afectivo

Mediante la observación los docente 1, 3 y docente 4, juegan el rol de facilitador cognitivo-afectivo porque fueron desarrollando sus clases exponiendo el tema, preguntando a los estudiantes si entendieron lo expuesto y así estos van participando; algunos levantan la mano para preguntar durante la teoría y los docentes responden explicando con ejemplos. De igual manera desarrollan sus clases prácticas; pero, asimismo, les estimula afectivamente con palabras de aliento como: muy bien y que más puedes decir, lo cual les motiva para que sigan adelante en sus aprendizajes.

Sin embargo, el docente 2, es más tradicional solo expone la clase teórica, está centrado en su enseñanza mientras que en sus clases prácticas sí hay evidencia del desarrollo cognitivo-afectivo, aplicando una metodología activa.

“Buenas tardes estudiantes, vamos empezar la clase” (OD2).

Inició de esa manera su exposición y solo al final de la clase dos estudiantes levantaron la mano para preguntar, una de las preguntas fue respondida mientras que la otra pregunta no tuvo respuesta y dijo que sería respondida en la siguiente clase, lo cual no fue así.

La docente D3, es facilitadora cognitiva afectiva en sus clases teóricas y prácticas porque después de las participaciones de sus estudiantes los estimula diciéndole: “muy bien o bien” y cuando sus respuestas están errados les dice: “¿seguro? haber sigue pensando, ¿y qué más?”; ese tipo de actitud de la docente les gusta a los estudiantes que muy atentos vuelven a pensar ante las pautas brindadas y la docente espera que sean asertivas las respuestas de sus estudiantes para decirles: “muy bien, ya vez que sí sabes, a seguir investigando sobre el tema” (OD3).

La docente 4, también contribuye al ser facilitadora cognitiva afectiva, en sus clases teóricas y prácticas se evidenció al dirigirse a sus estudiantes:

“muy bien queridos estudiantes participantes o excelente la idea planteada, muy bello lo creado, felicítense estudiantes, un aplauso para ustedes” (OD4).

Se observó que los estudiantes en sus clases prestan mucha atención.

4.1.3.6. Las relaciones interpersonales: docentes-estudiantes.

Mediante la observación los docente 1, docente 3 y docente 4 demostraron empatía con sus estudiantes en la teoría y la práctica, crearon un ambiente de confianza y respeto donde el docente no se muestra estricto ni molesto o muy serio.

Se observó que interactúa con sus estudiantes frecuentemente, dialogando, mirándolos y emplea palabras estimulantes o elogiadoras, mientras que el docente 2 no prepara el ambiente óptimo, se le observa mucha seriedad y los estudiantes realizaron pocas preguntas solo lo necesario y no hubo una comunicación fluida.

Un estudiante preguntó al docente 4 ¿profesor cómo puedo hacer para no tener miedo al pararme frente a todos? Y el docente 4 respondió:

“Hijo, debes tener confianza en ti mismo y estudiar sobre el tema que te toca exponer, todos hemos tenido y tenemos miedo en algún momento a equivocarnos pero ello no sucederá si sabemos muy bien nuestro tema [...] recuerden que todos somos inteligentes”.

Además respondió la inquietud de su estudiante con afecto y no se desentendió, realizó una labor tutorial docente sin haber expresado en la entrevista que suele hacer tutoría a sus estudiantes.

La inquietud se suscitó en clase porque los estudiantes expusieron uno a uno frente a sus compañeros y algunos temerosos aun experimentan emociones de timidez por ser del primer año de estudios universitarios. El estudiante demostró que tiene confianza y pregunta al docente a fin de conseguir un consejo que le conduzca a mejorar su aprendizaje.

Todo docente no solo debe exponer sino expresar con gestos y movimientos. Las relaciones interpersonales se relacionan con las siguientes preguntas, a saber: ¿Cómo interactúa con los estudiantes? ¿Establece un diálogo con los estudiantes?, ¿Qué estilo y palabras emplea para corregir o felicitar a un estudiante?

Entre los aspectos principales de las actividades de los docentes no se debe olvidar: el tono de voz, la expresión facial, las posturas corporales, el contacto

ocular y aspectos del lenguaje corporal que envía mensajes tanto positivos como negativos los cuales a veces el docente no toma importancia.

4.1.3.7. Metodología en aula o laboratorio

a) Método en el aula o laboratorio

Los docente 1, 2 y 3, mediante las entrevistas, coincidieron en explicar que emplean el método activo en el desarrollo de sus clases, mientras que docente 4, manifestó que emplea con frecuencia el método inductivo-deductivo, sin embargo considera que es flexible el método que usa de acuerdo a sus sesiones de aprendizaje, según manifestó:

“Empleo metodología deductivo e inductivo pero no es rígida mi metodología, aplico de acuerdo a lo que considero conveniente, como por ejemplo con cantos y música también se aprende” (ED4).

Existe coincidencia entre las entrevistas y observaciones a las clases teóricas- prácticas que desarrollé a los docentes 1, docente 3 y docente 4, siendo el método y metodología activa que frecuentemente desarrollaron en sus clases, básicamente en las prácticas existe metodología activa, donde los estudiantes participan en equipos y analizan dando apreciaciones críticas de las observaciones realizadas. Así manifestaron los informantes:

“Aplico la metodología activa, saberes previos, con autoevaluación para iniciar las clases. Me gusta realizar proyectos sociales para que apliquen sus saberes previos de todos los cursos dando charlas, investigación” (ED1)

De igual manera, la docente 3, emplea la metodología activa en sus clases teóricas prácticas como manifestó y se observó. Aplicó estrategias de aprendizaje para que sus estudiantes trabajen en equipo e individualmente. “[...] en la práctica desarrollo el método de proyecto [...] el método analítico también porque analizan la calidad de los productos que elaboran” (ED2)

Sin embargo, en la observación al docente 2, se pudo identificar que sí existe metodología activa en las clases prácticas, pero en la teoría desarrolla una metodología tradicional (OD2).

Además, es importante precisar que la docente 3, tiene una formación profesional en educación y el docente 4, es ingeniero pero ello no fue limitante para no saber de metodología activa en el docente 4, porque tuvo experiencia en Educación Básica regular antes de ingresar a la universidad como docente nombrado. Ambos docentes tuvieron dominio en la metodología activa durante el desarrollo de sus clases.

Se observó que los estudiantes interaccionaron frente a un tema y realizaron discusiones llegando a conclusiones, mediante juego de roles, hasta cantando fueron aprendiendo amenamente. Como dijo también el docente 4: “La música he considerado muy importante para lograr la concentración, sobre todo la música clásica que es muy interesante” (ED4).

El conocimiento de la didáctica es tan importante, como asevera Díaz-Barriga (2005), en el contexto de las actuales reformas curriculares, los diseñadores de las políticas de formación de maestros han apostado por la

caída de la didáctica, desconociendo el papel que ésta tiene en la estructuración de la profesión docente y tomando de referencia a Comenio, el profesional docente decide qué propuesta metodológica debe considerar en sus clases, es decir: “sólo la vinculación entre aprendizaje y metodología de enseñanza permitirá al docente establecer estrategias diversas de aprendizaje, con la única condición de buscar favorecer las condiciones del aprendizaje, lo cual es un principio fundamental del campo de la didáctica”.

4.1.3.8. El docente y las estrategias didácticas (metodología)

A través de la observación desarrollada a las clases teórico-práctico de los docentes se identificaron metodologías activas variadas que fueron prioritarias, como fue el caso de los que conducen a sus estudiantes a la aplicación del aprendizaje cooperativo (OD1). Mientras que el docente 2, aplica la metodología tradicional que es expositiva en sus clases teóricas y en sus prácticas aplicó la metodología cooperativa; sin embargo, la docente 3, aplicó metodología activa participativa en sus clases teóricas y en sus prácticas empleó la metodología del aprendizaje Basado en Problemas.

Finalmente, el docente 4, aplica metodologías de aprendizaje por descubrimiento donde deja que los estudiantes indaguen y sean creativos.

El método de aprendizaje cooperativo, aplicado por el docente 2, es un modelo de aprendizaje que frente a los modelos competitivos es individualista, plantea el uso del trabajo en grupo para que cada estudiante mejore su aprendizaje y el de los demás integrantes del grupo. En este modelo hay, por tanto, un doble objetivo:

aprender los objetivos previstos en la tarea asignada y asegurarse de que todos los miembros del grupo participen activamente.

Una de las competencias del desempeño de los docente 3 y 4 fue “la capacidad para planificar” y el uso asertivo de distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza como lo manifestó Zabalza (2009). Ello conduce al docente a renovar las metodologías que usaba tradicionalmente orientadas a la realidad de los estudiantes.

4.1.3.9. La motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Las motivaciones más creativas son las que causan impacto en los estudiantes como fue el caso del docente 4, cuando ingresó al aula los estudiantes lo observaron con gran curiosidad por saber qué es lo que va a decir y dio inicio su clase hablando nombres de 5 plantas en quechua y así empezó la polémica entre los que entendían el quechua y los que no entendían, con ello logró despertar cierto grado de interés en los estudiantes.

Todos los docentes coincidieron en manifestar en las entrevistas que es importante la motivación y que desarrollan diferentes tipos, como se pudo observar al inicio de las clases: proyectaron imágenes grandes o presentaron alimentos tangibles; sin embargo, los docentes 2 y 3 en la entrevista añadieron que a sus estudiantes les gustan las escenificaciones.

“las mejores motivaciones según mi experiencia son las escenificaciones” (ED2).

Mientras que la docente 1, manifestó:

“Los motivo a que reconozcan la importancia del tema a desarrollarse [...] también se motiva dando razones para que sigan investigando sobre el tema” (ED1)

La motivación se da en relación al tema a tratar, muchas veces realiza con alimentos que son tangibles a veces con láminas, casos narrados de hechos para que el estudiante preste atención en función al tema. Los videos también son para motivar y los temas transversales también son motivos de motivación.

Existen coincidencias entre los docentes 1, 3 y 4, en que todos ellos motivan a sus estudiantes durante el desarrollo de sus clases teóricos prácticos, mientras que el docente 2, solo desarrolla motivación al inicio de sus clases.

4.1.3.10. Evaluación como competencia del desempeño docente

El desarrollo de competencias conceptuales, actitudinales, procedimentales

Los docente 1, 3 y 4, enseñan y evalúan las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales durante el desarrollo de la teoría y la práctica coincidiendo en el empleo de la lista de cotejo para sus evaluaciones, además fue evidente que el docente 1, antes de finalizar sus clases desarrolló evaluación oral apuntando las notas en un registro auxiliar, pero los docente 3 y 4, realizaron preguntas a sus estudiantes durante el desarrollo de sus clases y fueron colocando notas en su registros auxiliares, se observó que sus evaluaciones fueron permanentes durante todo el transcurso del desarrollo de sus clases. También se observó que corrigieron los informes de prácticas presentados por escrito en grupos de trabajo.

En el caso del docente 2, se evidenció en sus clases el desarrollo de las competencias conceptuales y procedimentales; sin embargo, solo durante sus clases prácticas se observa la evaluación de las 3 competencias (actitudinal, procedimental y conceptual), registrando a los grupos responsables que cumplieron con sus materiales.

Se concluye que todos los informantes tienen un tipo de evaluación en común que corresponde a obtener notas de los trabajos grupales e informes grupales siendo un problema la evaluación de los aprendizajes acumulativos o longitudinales asociados a las competencias y se sustenta, según Chonko et al. (2002) [...], al preguntar al alumnado sobre el tipo de evaluación con el que creen que obtienen mejores resultados. Concluyeron que aún los tres métodos de evaluación más preferidos son: trabajos o proyectos en grupo, exámenes de respuestas múltiples y preguntas cortas.

Aún hay persistencia en el empleo de escasos instrumentos como las pruebas escritas; el cual homogeniza a los estudiantes y no permite identificar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Además, no se observó el empleo de otros instrumentos de evaluación como la rúbrica.

4.1.3.11. Cambio en el esquema de la función docente

a) El docente promueve la autonomía y creatividad

El docente desarrolla "procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinado contexto, con responsabilidad", Tobón (2006, p. 5). Los

docentes, en su rol de guía deben incentivar la promoción de la creatividad y autonomía en sus estudiantes.

Según lo enunciado anteriormente, ser un docente competente no es simplemente emplear un conjunto de conocimientos y aplicarlos a una situación, se trata de planificar y diseñar la actividad docente y adaptarse a las características de la situación real a partir de su experiencia, de su actividad y de la práctica, en consecuencia, el docente es creativo y autónomo en la estructuración de sus sesiones de aprendizaje y de la misma forma incentivará en sus estudiantes el desarrollo de la creatividad y autonomía.

No se evidencia claramente en los docentes 1, 2 y 3 que promuevan la autonomía y la creatividad en sus estudiantes, solo se observó que los estudiantes por afinidad formaron grupos de trabajo y creativamente los desarrollaron sus informes después de las prácticas. Sin embargo, el docente 4 si lo logró porque los dejó la libertad de elegir sus plantas y de colocarlas en el macetero del tamaño y forma que los estudiantes consideraron correcto; tal es así que se observaron maceteros muy creativos desarrollados de material reciclable y plantas de diversas variedades, lo cual gustó bastante al docente (OD4).

Durante el proceso de observación al docente 4, dijo: “muy bien los felicito por que cada uno de ustedes ha sido creativo y trajeron diferentes tipos de plantas y maceteros, así es que aplausos para todos ustedes”.

Peat (1989) afirma que “no puede existir ningún sistema, entrenamiento o educación para la creatividad, no importa el espacio que le demos o pretendamos ofrecerle; algo que es creativo surgirá de manera espontánea en otro lugar pero no donde lo planeamos”.

Es asertiva la frase de Peat, el docente 4, no planificó la creatividad de sus estudiantes, fue espontáneo, nació en sus estudiantes al presentar maceteros decorados, lo cual fue valorado por el docente quien elogió las actitudes de sus estudiantes. Además, da muestra de autonomía en sus estudiantes al haberse evidenciado que ellos trabajaron libremente plantando las semillas que desearon e investigaron para su exposición, toda su creatividad nació del interés propio del estudiante.

4.1.3.12. Lo que las competencias han logrado

a) Docente promueve el desarrollo de la indagación (metodología indagatoria)

Promueven el desarrollo de la indagación en los estudiantes los docente 1, 3 y 4, a través de preguntas que son dadas durante el desarrollo de clases y, para ello, los estudiantes ya deben haber revisado literatura sobre el tema porque se observó que algunos estudiantes responden asertivamente y los docentes tienen planificado en sus sílabos la investigación formativa.

También se observó en el sílabo de la docente 1 que tiene salida a campo para recolectar información y ser presentada a través de una exposición con los resultados obtenidos, mientras que el docente 4, pidió a sus

estudiantes que lleven una planta e investiguen sobre ella, ya en clase procedió a pedir que expongan uno a uno mostrando lo recolectado y sus características peculiares.

El docente 4, coincide con Avilés (2011) en que “la metodología indagatoria busca aprendizajes significativos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes”. (p.3)

La indagación se hace más interesante cuando va relacionado con temas prácticos vivenciales como fue el caso del docente 4.

En el caso del docente 2, no se evidencia que promueva la indagación permanentemente durante las clases teóricas, pero en la práctica sí pide que investiguen como por ejemplo: sobre otras técnicas de análisis de alimentos.

Mientras que la docente 3, dijo a sus estudiantes: “sigan revisando sobre el cambio climático a nivel mundial”. Se evidencia que en sus clases teóricas y prácticas pregunta con frecuencia si conocen más del tema y quién quiere participar, ello promueve que los estudiantes investiguen previamente.

b) El docente fomenta el desarrollo de la resolución de problemas

Se observó que durante las sesiones de clases prácticas de las docente 1 y docente 3, quienes aplicaron el aprendizaje basado en problemas (ABP), se plantea una problemática y surge la lluvia de ideas de los estudiantes, fomentando la participación individual y grupalmente. Los estudiantes redactar todo lo que saben y no saben en referencia al

problema planteado y desarrollan el análisis en busca de la solución al problema.

Luego proceden los grupos de trabajo a exponer sus resultados para ser corregidos por las docentes, quienes asumieron el rol de orientadoras y guías en la construcción de los aprendizajes, mientras que los docente 2 y docente 4, desarrollaron estrategias de enseñanza más tradicionales como el dejar ejercicios de cálculos matemáticos para ser desarrollados durante las clases prácticas.

En el docente 4, se observó que planteó problemáticas como preguntar: si tenemos 200 hectáreas de plantaciones de camote pero sufren inundación y solo salvamos 125 hectáreas y por cada hectárea se cosecha 20 mil kilos ¿Cuántos kilos han cosechado en total en promedio y estarán listos para la venta? (OD4)

Es necesario que los estudiantes enfrenten problemáticas en las asignaturas de la especialidad a fin de que obtengan soluciones aplicando sus saberes cognitivos y sus experiencias solo así podrán estar preparados para enfrentar un mercado laboral competitivo.

c) El docente promueve la reflexión

Los docentes informantes si promueven la reflexión en sus estudiantes a través de preguntas, en la observación se evidencia:

OD1 dice: “¿Están seguros? ¿Cuáles fueron sus errores? ¿Cómo mejoramos las ideas?”

OD2 dice: “bien, pero ¿hay otra respuesta?”

OD3 dice: “analizamos lo que hicimos en la práctica y ¿para qué será útil, están de acuerdo?, ¿por qué?”

OD4 dice: “muy bien estudiantes y ¿qué aprendieron hoy?”

Durante el proceso de la observación, tanto en aulas y laboratorios, se evidencio también que los informantes promueven la reflexión en sus estudiantes, unos en reiteradas veces, como la docente 1 y docente 3, que durante el desarrollo de sus clases preguntaban: ¿por qué? y esa pregunta llevó a los estudiantes a reflexionar sobre los saberes previos y los recibidos en clase, contestando asertivamente algunos, mientras otros recién planteaban interrogantes para la aclaración de sus dudas, siendo absueltas oportunamente.

Otras preguntas planteadas por las mismas docentes fue: ¿para qué les servirá desarrollar la práctica de...?, están de acuerdo y ¿por qué? Además los estudiantes entraban en un momento de silencio y luego comenzaban a levantar las manos para dar sus puntos de vista respecto a las preguntas de acuerdo al tema. Estas reflexiones eran más centradas en el aspecto cognitivo y procedimental.

Los docentes 2 y 4 estimularon la reflexión en sus estudiantes al final de sus clases: ¿qué aprendieron hoy? pregunta que conducía a realizar un resumen de la clase a través de la intervención de los estudiantes, donde expresaban todas las ideas que se les venía a la mente dentro de lo cognitivo, procedimental y actitudinal. Brevemente los docentes decían si era asertivo o de lo contrario se tomaban unos minutos para

aclarar las respuestas erróneas, es decir, era la retroalimentación desarrollada al final de la clase.

Se desea que a lo largo de la formación de la carrera profesional el estudiante desarrolle valores humanos, sea crítico, reflexivo, asumiendo de manera progresiva y con responsabilidad la dirección y el aprendizaje activo, favoreciendo el trabajo colaborativo; el docente orienta y estimula para lograr el éxito del proceso de formación.

Asimismo la reflexión conduce a fortalecer los saberes previos de los estudiantes porque les ayuda a reflexionar en cuanto ha aprendido y lo que le falta por aprender y que sus errores deben corregirse. La reflexión es la clave del éxito en todo profesional y se busca que en su formación académica se empodere el hábito de la reflexión permanente que les permitirá analizar sus fortalezas y debilidades.

También se considera que la tarea del docente es supervisar y dar seguimiento, pero esperamos que el estudiante realice un proceso de pensamiento reflexivo y crítico que le permita participar, interrogar, investigar por su cuenta y desarrollar satisfactoriamente los trabajos encomendados (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

Sin embargo, se percibe que los docentes estimulan la reflexión en sus estudiantes, pero ello no solo basta para ser un buen docente, sino que el docente también debe reflexionar sobre su quehacer en el aula, el cómo enseña, si está siendo creativo en la planificación de sus sesiones de clase, si los estudiantes estuvieron participando activamente, si hubo muestras de asertividad en las respuestas de sus estudiantes.

No obstante, en el caso del docente 2, que en su clase teórica se identificó problemas como la falta de participación de sus estudiantes y el docente no tomó acciones para sus posteriores clases, siendo esta problemática recurrente, por lo cual se asume que no hay una toma de conciencia crítica personal en el docente.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

- Las conceptualizaciones emitidas por los docentes informantes, respecto a los tipos de competencias, han sido divergentes, aún no tienen claridad sobre lo que se trabaja en la universidad y aun cuando algunos procesos educativos como la evaluación mejoren, seguirán apareciendo algunas incoherencias por no concebir claramente las competencias curriculares y las del desempeño docente; las cuales se deben desarrollar permanentemente con la finalidad de lograr un aprendizaje y evaluación por competencias.
- La escuela pedagógica tradicional se percibe aun en la Facultad Agropecuaria y Nutrición y el proceso de implementación de cambio curricular por competencias no se ha desarrollado en su totalidad, aún hay incertidumbre del cómo debe darse el cambio en el desempeño docente a través de la planificación en los sílabos, sesiones de clases y las evaluaciones; sin embargo, los docentes conocen sobre metodologías de aprendizaje que deben impartir en las clases, pero no llegan a identificar el progreso de las competencias individuales en los estudiantes, porque no están considerando que la observación del docente en el aula es la clave para lograr el aprendizaje esperado.
- La implementación del currículo por competencias originó tensión emocional entre los docentes, porque fue impuesto y obliga a los docentes a salir de la zona de confort, lo que originó apatía en algunos de ellos y lentitud en la elaboración del currículo que se podría asumir que es debido al desconocimiento de las competencias curriculares.

- Existió un rediseño de cursos enunciado en el plan curricular de cada especialidad, lo cual estuvo a cargo de los docentes quienes a su vez fueron responsables de la estructuración de las competencias en sus respectivos sílabos, lo cual no se evidenció al ser estos revisados, observándose que algunos docentes no estructuraron las competencias.
- Los informantes consideraron que el ambiente físico no era el adecuado para asumir su rol frente al currículo por competencias, debido a que tanto la infraestructura y el mobiliario no son los adecuados para el desarrollo de clases, no ofrecen la comodidad respectiva a los estudiantes.
- Los docentes tienen experiencia de 25 a 30 años en el desempeño docente en educación superior, pero ello no es un predictor de que ante un currículo por competencia demuestren eficacia, porque el cambio es reciente y están aún en un proceso de adaptación; es decir, deben desaprender lo que por largo tiempo desarrollaron: el enfoque curricular por objetivos para volver a aprender los procesos del enfoque curricular por competencias.
Además, esta etapa de transición no ha dado origen en los docentes a una especial reflexión y la capacitación brindada no ha sido suficiente para deslindar sus dudas, no obstante, institucionalmente, se identificó que no existe un liderazgo, porque no se trabajó previamente en la toma de conciencia hacia el cambio de un currículo por competencias.
- Los docentes consideraron importante la satisfacción de las expectativas del estudiante durante el desarrollo de clases, al igual que la motivación, fueron facilitadores cognitivos-afectivos, practicaron la metodología activa con estrategias de aprendizaje como: aprendizaje cooperativo, metodología

activa-participativa, aprendizaje basado en problemas, enseñanza por descubrimiento y la metodología expositiva que es tradicional pero si es impartida combinada con otras metodologías activas se complementan y los estudiantes se sintieron complacidos.

- La evaluación fue un punto crítico observado durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, donde los docentes informantes consideraron la escala vigesimal a través de su registro auxiliar, el cual es un instrumento de evaluación tradicional. No se percibe el uso de rúbricas o indicadores de logro durante el proceso de enseñanza- aprendizaje en ninguno de los docentes.
- La presente investigación se desarrolló en la etapa de transición, no existió un antecedente de cambio hacia un currículo por competencias.

CAPITULO VI

RECOMENDACIONES

- En la institución debe evaluarse el cambio del currículo por competencias a fin de ofrecer un seguimiento permanente para obtener un diagnóstico y en caso de que se evidencien problemas debe surgir el cambio curricular.
- Los docentes deben abordar el fenómeno que se está suscitando en la universidad, con responsabilidad y optimismo.
- El currículo por competencias debe asumirse con seriedad como un desafío en los docentes de las diferentes especialidades, para elegir nuevas formas de enseñar con procesos activos que motiven al estudiante a aprendizajes significativos.
- Se debe fomentar el aprendizaje significativo a través de trabajos individuales y en equipo que se adapten a las circunstancias laborales.
- Se recomienda atender las dificultades específicas de los estudiantes a nivel personal y académico, de manera individual y resolviendo sus dudas.
- Todo docente debe manejar la disciplina y tomar el control de los límites durante el desarrollo de las asignaturas.
- Los avances y logros de los estudiantes deben ser evaluados permanentemente de manera que el estudiante mejore su aprendizaje.
- El docente debe emplear diferentes medios y materiales didácticos que permitan un buen aprendizaje.
- El desempeño docente demanda la necesidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, pero los docentes deben incorporar una estrategia de enseñanza oportuna al tema a desarrollar.

- Las rúbricas como instrumento de evaluación deben ser diseñadas por los docentes y darse a conocer a los estudiantes para que sean consideradas durante el proceso de evaluación.

REFERENCIAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Agudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Alcalá, M. & Cifuentes, P. & Blázquez, M.(2005) *Rol de profesorado en el EEES*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- Arellano, S. (2012) *Enfoque curricular basado en competencias: Proceso descriptivo del intercambio efectuado en carreras de educación en universidades privadas de Chile*. <http://hdl.handle.net/2445/56301>
- Aristimuño, A. (2004). *Las Competencias en la Educación Superior: ¿Demonio u oportunidad?* Montevideo, Uruguay, Departamento de Educación, Universidad Católica de Uruguay.
- Avilés, G. (2011) Metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde “Charpack y Vygotsky”. *Revista de las Sedes Regionales*, vol. XII, núm. 23, 2011, pp. 133-144 Universidad de Costa Rica
- Barahona, G., Blanco C., Hernández, R., Mellizo, L., & Sanabria, O. (2011) Tesis: *Implicaciones de la implementación del enfoque de formación por competencias en la práctica docente de profesores universitarios*. Bogotá.
- Bravo, P. (2014) *Currículum Basado en competencias y sus implicancias en la docencia universitaria: Un estudio de caso sobre las representaciones sociales de académicos*. Chile.

- Cabero, J. (1998) *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Calero, J. (2000) Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Rev. Cubana Endocrinología* 2000; 11 (3): 192-8.
[Texto completo - PDF]
- Cerda, H (2003) *La Nueva Evaluación Educativa: desempeño, logros, competencias, y estándares*. Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio.
- Crespo, E. (2013). *El uso de las Simulaciones Educativas en la Enseñanza de conceptos de ciencias y su importancia en la perspectiva de los estudiantes candidatos a maestros*. Puerto Rico.
- Covey (1997). *El liderazgo centrado en principios*. Madrid, Editorial Paidós.
- Chonko, L., Tanner, J. y Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77 (5), 271-281.
- Díaz- Barriga, F. & Rojas, S. (2010). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México, D.F.: Trillas.
- Díaz-Barriga, F. (2005) *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. México, D.F. Trillas.
- Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente Universitario. Red de *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Venezuela. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/356/35652743008/index.html>

- Enamorado, N. (2009) *Evaluación de impacto del currículo basado en competencias en el logro académico de los estudiantes de refrigeración y aire acondicionado de bachillerato técnico profesional en Honduras.*
- Farías, A., Salinas E. (2011) Aplicación del Modelo de formación por competencias en ingeniería mecánica. Caso: Procesos de mecanizado. *Educere*, vol. 15, núm. 51, julio-diciembre, 2011, pp. 399-408. Venezuela.
- Fuentesana, P., Martínez, P., Da Fonseca, P. & Rubio, M (2005). *Aprendizaje, Competencias y rendimiento en educación Superior.* Madrid: La Muralla
- Fry, Ketteridge & Marshall (2009) *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice.* Tylor Fancis
- Garzón, C. (2015). *Implicaciones curriculares del enfoque por competencias en educación superior.* Boletín Redipe, ISSN-e 2256-1536, Vol. 4, N° 9, 2015, págs. 52-76.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo hoy?* Madrid: Morata.
- Gonzales, M. (2006) Currículo basado en competencias: Una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores.* Volumen 9. N° 2. pp. 95-117. Colombia.
- Grossman, Wilson y Shulman (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo.* Madrid: Morata.

- Habaneck, D. (2005). An examination of the integrity of the syllabus. *College Teaching*, 53(2), 62-64
- Herrero, R., Solano, I., Pérez, J. y Solano J. (2008) *Implementación de metodologías docentes dentro del espacio europeo de educación superior*. Murcia.
- Ibáñez, C. (2011). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, Número XIX (6). Recuperado el 27 de Febrero de 2011 de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/6/006_Bernal.pdf
- Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershaussen, K. (2015). *El Diseño del Syllabus en la Educación Superior. Una Propuesta Metodológica*. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile
- Jiménez, F. (2014). Foro Maestro Siempre. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá 5 de Mayo. Recuperado de: <https://aimcsicilia.files.wordpress.com/2015/01/curriculo-por-competencias-colombia.pdf>
- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca, J.A. González Pienda, R. González Canabach y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relaciones del aprendizaje escolar* (vol. 3, pp. 77-99). Barcelona.
- Le Boterf, G. (2001). *La ingeniería de las competencias*. Edit. Gestión. Barcelona

- López, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Medina, C., Santeliz J., (2008) Estrategias de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basada en competencias. *Revista electrónica Educere* v.12 n.43 Meridad. Diciembre 2008. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400015
- Mohanan, K.P. (2005). *Assessing quality of teaching in higher education*. Centre for development of teaching and learning, National University of Singapore. Consultado el 21 de mayo del 2018 en: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/>
- Neiman, G; Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica, en Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa
- Osorio, Z. (2016). *Percepciones de los docentes de una institución educativa pública secundaria sobre el diseño de proyectos de aprendizaje en un currículo por competencias*. Recuperado URI: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6736>
Fecha: 2016-04-18.
- Peat, D. (1989), *Creativity and education. Bibliography, essays*,
<http://www.f davidpeat.com/bibliography/essays/dempsey.htm> [Consulta: septiembre de 2013].
- Perales, M. y Sánchez, P. (2002). *Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria*. <http://www.uv.es/~sfp/pdi/idocencia2002.htm>

- Perrenoud, P. (2006). La universidad entre la trasmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes* 24, pp. 67-77. Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Educación
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México. Pearson.
- Piña, R. (2010). Tesis: *El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la universidad particular de Iquitos, año 2010*.
- Rial, A. (2007). Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. *Jornades d'avaluació del aprenentatges a partir de competències*. Girona: La Universitat. Recuperado el 01 de Marzo de 2011 de <http://hdl.handle.net/10256/819>
- Rivas, L. (2010). Tesis: *Relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales de estudiantes de la E.A.P. de Enfermería de la UNMSM*. Lima.
- Risco, G. (2014). Diseño e implementación de un currículo por competencias para la formación de Médicos. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, vol. 31, núm.3, julio-septiembre. Lima.
- Rué, J. (2002). *¿Qué enseñar y por qué?. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*, Barcelona, España, Paidós.
- Rychen, D. y Salganik, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Introducción de A. Bolívar y M. Pereyra. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, p. 113.
- Sisto, V. (2009). Cambios en el Trabajo, Identidad e Inclusión social en Chile: Desafíos para la Inclusión Social. *Revista Universum* 24 (2), 192-216. Obtenido de Revista Universum v.24 n.2 Talca.

- Tejada, J. (1999) *Didáctica-Curriculum: diseño, desarrollo e innovación curricular, Proyecto de cátedra*, Dep. Pedagogía Aplicada, UAB, doc. Policopiado.
- Tejada, J. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, vol 11, N° 2, p 30-42.
- Tobón, S. (2004). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá Colombia, Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Consultado el 4 de enero de 2010 en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tuning América Latina (2007) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Deusto y Grö- ningen: Universidad de Deusto / Universidad de Gröningen.
- UNESCO. (2002.). *Learning to Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education and Human Development: Core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace*. UNESCO-APNIEVE Sourcebook 2 for Teachers, Students and tertiary Level Instructors. Bangkok: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para Asia y el Pacífico.

- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) (2012). *Dirección General de Planeación y Desarrollo. Departamento de Estadística Institucional*. Aguascalientes, México.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Mexico.
- Woolfolk A. (1996). *Psicología Educativa*, Ed. Prentice-Hall, México.
- Yániz, C. (2008, a). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico (1), consultado el 3 de enero de 2010 en: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2009). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Ediciones Narcea S.A. 8 edición. Madrid.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO	PROBLEMA/SITUACIÓN	PREGUNTA	OBJETIVOS	TEORÍA
IMPLICANCIAS DE LA IMPLEMENTACION DEL ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LAS CONCEPCIONES Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FACULTAD DE AGROPECUARIA Y NUTRICIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LIMA	<p>Las Universidades Nacionales pasan por un proceso de adecuación a la nueva Ley universitaria, mediante el cual se plantea un currículo por competencias. En el caso de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” ha venido trabajándose habitualmente un currículo por objetivos motivo por el cual los docentes asumirán roles importantes para este proceso de transformación que es el de planificar, organizarse, visualizar, tomar decisiones y acciones hacia lo deseado.</p> <p>Es evidente la necesidad de rediseñar en la educación la formación por competencia no solo para su proyección en el mundo laboral sino en la vida. Los cambios del currículo por competencias conllevan a un nuevo proceso de desempeño laboral docente por ello el rol del docente como facilitador del proceso enseñanza- aprendizaje constituye el elemento clave para un buen desempeño docente.</p>	GENERAL <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las implicancias de la implementación del enfoque curricular por competencias en las concepciones y desempeño docente en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de una Universidad Pública en Lima? 	GENERAL <ul style="list-style-type: none"> • Comprender los significados y la transformación que pueden suscitarse en el proceso de cambio de un enfoque curricular por objetivos a competencias en el desempeño docente en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de una Universidad Pública en Lima. 	<p>¿Por qué trabajar con el paradigma de las competencias?</p> <p>Según Pimienta (2012), una razón fundamental es lograr que los estudiantes egresen como profesionales y que puedan desempeñarse como espera la sociedad. No se pretende formar personas que sólo hagan memoricen y de forma automática actúen, sino que se desempeñen de forma adecuada en un contexto ético. Porque con las competencias resolvemos los problemas o las situaciones que la sociedad demanda.</p> <p>Proceso de implementación y cambio curricular</p> <p>Aristimuño (2004), existe problemas gran parte de ellos radica en el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos, al dominio de una competencia, no es algo lineal y es un proceso poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios.</p>
		ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las concepciones sobre el enfoque curricular por competencias y el desempeño docente? • ¿Cuáles son los posibles cambios que han surgido en el desempeño docente frente al nuevo enfoque por competencias curriculares? • ¿Existen implicancias en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición entre las concepciones de los docentes sobre las competencias de la práctica docente? 	ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los diferentes conceptos sobre el enfoque por competencias curriculares y del desempeño docente. • Identificar en docentes universitarios de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición sobre los posibles cambio que se han suscitado en su desempeño docente frente al enfoque por competencias curriculares. • Indagar si en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición las concepciones que manifiestan los docentes sobre sus competencias están implicados en su práctica del desempeño docente. 	

Anexo 2: Matriz de operacionalización de las categorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones institucionales • Estructura curricular nueva Dificultades en la concepción de competencias • Tipos de competencias curriculares y finalidad de implantar el currículo por competencias en la universidad. • Opinión y actitud frente al cambio • Formación profesional y Capacitación. • Dificultades en implementación de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación • Guía de Entrevista • Grabadora
<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de vínculo con la universidad. • Importancia del desempeño docente • Contenidos y planificación satisfacen las expectativas de los estudiantes • Metodología en aula o laboratorio • Evaluación de competencias • Lo que las competencias a logrado • Cambio en el esquema de la función docente • Sílabo por competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de observación • Grabadora • Guía de Entrevista

**Anexo 3: GUIA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS DIRIGIDA A
DOCENTES DE LA FACULTAD DE AGROPECUARIA Y NUTRICIÓN- UNE**

Buenos días, mi nombre es Gabriela Vidal Huamán, docente de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición, estoy realizando una entrevista para una investigación sobre **IMPLICANCIAS DE LA IMPLEMENTACION DEL ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LAS CONCEPCIONES Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FACULTAD DE AGROPECUARIA Y NUTRICIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LIMA**

Me gustaría hacerle unas preguntas. Esta entrevista durará promedio de 40 minutos.

¿Aceptas ser entrevistado? SI NO

¿Aceptas ser grabado? SI NO

¿Aceptas que tu nombre figure en el informe?..... SI NO

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Recoger datos de los docentes de la UNE en razón a las competencias y desempeño docente.

A. DATOS GENERALES

1. APELLIDOS Y NOMBRES :
2. EDAD :
3. SEXO :
4. TIEMPO DE EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIO:
5. GRADO DE INSTRUCCIÓN :

-
1. ¿Qué entiende usted por competencias curriculares?

 2. ¿Cuáles son los tipos de competencias curriculares que adopta la universidad?

 3. ¿Qué opina sobre el currículo por competencias exigido en la Universidad?

 4. ¿Cuál cree usted que es la finalidad de implantar un currículo por competencias en la universidad?

 5. ¿Cuál fue su actitud frente al cambio de un currículo por objetivos a un currículo por competencias?

 6. ¿Cuál fue su aporte en la elaboración del currículo por competencias?

 7. ¿Qué entiende usted por desempeño laboral docente?

8. ¿Usted después de sus clases reflexiona sobre su práctica docente?

9. ¿Cómo motiva a sus estudiantes?

10. ¿Tuvo dificultades en la estructuración de su sílabo? ¿Por qué?

11. ¿Considera usted que es importante la buena labor docente para el logro de las competencias? ¿Por qué?

12. ¿Responde usted ante las expectativas de los estudiantes?

13. ¿Qué metodología emplea en el aula o laboratorio?

14. ¿Promueve usted la indagación en sus estudiantes? ¿Cómo, explique?

15. ¿Considera usted que la formación por competencias responde a los intereses del mercado?

16. ¿Cree usted que la influencia del enfoque curricular por competencias ha modificado positivamente las relaciones con los estudiantes y el clima general del aula?

17. ¿La implementación del currículo por competencias obliga el uso de nuevos recursos tecnológicos? ¿Cuáles son?

Anexo 4: GUÍA DE OBSERVACIÓN

1. Objetivo: ¿Qué observar?	Conocer las implicancias de un cambio de un currículo por objetivos a currículo por competencias y el desempeño docente en la Universidad Nacional de Educación. Se focalizará: <ul style="list-style-type: none">- Logros y dificultades de los docentes en el proceso de adaptación hacia un currículo por competencias.- El docente realiza las clases de tal manera que permite el desarrollo de competencias (centrarse en Metodología, si es trabajo cooperativo o colaborativo).- El docente es un facilitador cognitivo-afectivo o sólo dicta la clase (centrado en el docente y no en el estudiante)- El docente enseña y evalúa el desarrollo de competencias conceptuales, actitudinales, procedimentales.- Las relaciones interpersonales docentes-estudiantes.- La claridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.- Docente motivador o no.- El docente promueve la autonomía y creatividad.- Docente permite el desarrollo de la indagación.- Docente facilita el desarrollo del conflicto cognitivo de sus estudiantes.- El docente fomenta el desarrollo de la resolución de problemas.- El docente promueve la reflexión de los estudiantes.- El docente aplica la sesión de clase centrada en competencias.
2. Lugar: ¿Dónde observar?	Aulas de clase y laboratorios de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”
3. Tiempo: ¿Cuándo observar?	De Noviembre a Diciembre del 2017
4. ¿Cómo registrar?	Grabadora digital y apuntes (cuaderno de campo). Narrativa de los acontecimientos observados.
5. ¿Cómo analizar?	Las observaciones se organizarán para la reflexión en las categorías de: institución, concepto de competencias, desempeño docente, disponibilidad, acceso.

Anexo 5: Resumen de las entrevistas semiestructuradas dirigida a docentes de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición- UNE

DE LAS COMPETENCIAS CURRICULARES		
N°	PREGUNTAS	RESPUESTAS
01	<p>¿Qué entiende usted por competencias curriculares? ¿Cuál cree usted que es la finalidad de implantar un currículo por competencias en la universidad?</p>	<p>ED1: “Las competencias son capacidades conceptuales, actitudinales y procedimentales que están en la malla curricular y está en el sílabo, (...) la finalidad es que sean egresados preparados para afrontar las labores que exigen la sociedad”</p> <p>ED2: “Las competencias son macrocapacidades, conjunto de saberes, cognitivo, procedimental, actitudinal, habilidades y destrezas, valores todo en un marco de convivencia social (...) la finalidad es lograr profesionales competentes que una vez egresados tengan un trabajo y no estén desempleados”</p> <p>ED3: “competencias entiendo que es un conjunto de procedimientos, actitudes y conocimientos teóricos que se deben desarrollar a través de un currículo planteado para la especialidad y me recuerdo que hay las de dos tipos común son para mejorar, es decir para que los estudiantes desarrollen competencias en su especialidad y así serán profesionales competentes para la sociedad.”</p> <p>ED4: “es algo más competencias es formar profesionales de calidad, listos para laborar en cualquier parte del mundo, deben dominar la teoría, la práctica y fomentar valores positivos, (...) finalidad es involucrar el trabajo de campo en la parte práctica dando énfasis porque los estudiantes necesitan solucionar problemas en el campo agropecuario”</p>
02	<p>¿Usted está de acuerdo con el cambio a un currículo por competencias? ¿Qué opina de la estructura curricular nueva?</p>	<p>ED1: “Sí, estoy de acuerdo, pero (...), si hubo o hay resistencia al cambio de algunos colegas pero espero con los resultados se convenzan que hicimos bien en cambiar. Los estudiantes serán los beneficiados. Sin embargo no estoy de acuerdo con las asignaturas de formación general, pero que nos queda nos obligan. Intentamos el cambio por ser de salud pero no se cambió”.</p> <p>ED2: “Sí estoy de acuerdo es un cambio que ocasiona resistencia de los docentes y es lógico que quieran que siga el currículo por objetivos, pero... ya hicimos el currículo por competencias en algunas facultades. Y pienso que algunas asignaturas de formación general deben cambiarse, no estuve de acuerdo (...) pero la autoridades deciden, sinceramente no estuve de acuerdo con algunas asignaturas de formación general pero... nos impusieron y</p>

03

**¿Qué opina sobre el
currículo por competencias
exigido en la Universidad?**

haber que sucede y si logra el desarrollo de competencias profesionales en los egresados... bueno se podrá cambiar luego de tres años el currículo si no nos satisface”.

ED3: “Claro que sí (...) las competencias es importante aplicarlos en la universidad ya que los colegios están por competencias, bueno, no conozco bien el cómo se suscita el cambio al nuevo currículo, pero si he leído la ley universitaria y dice que cada 3 años puede cambiarse y creo que si alguna asignatura no da efectos positivos se modificará”.

ED4: “Yo sí estoy de acuerdo, pero (...) no todos quisieron este cambio y siguen tratando de insistir que siga el currículo por objetivos (...) cambio lento del currículo. Ya se acostumbraran al cambio eso... espero. Pensemos que todo cambio trae efectos positivos y si hubo mucha discusión referente a las asignaturas de formación general impuestas, pero de nada sirve pedir cambios ahora antes de probar si es positivo, ya veremos el efecto poco a poco”.

ED1: “Me parece bien nos da un nuevo enfoque y a nivel internacional todo es por competencias... Lograremos mejorar nuestra calidad de educación para beneficio de nuestros estudiantes (...) soy optimista, para nada es malo, todo cambio genera beneficios”

ED2: “Es oportunidad de formación profesional competentes y de fortalecimiento personal puede estar acorde con las necesidades de la sociedad... la universidad debe de incluir los nuevos conocimientos de la ciencia y tecnología, una buena responsabilidad de afrontar retos en la globalización”

ED3: “Ello es un progreso en el campo educativo porque permite un buen desempeño laboral en los egresados (...) estamos en otras épocas donde hay mucha necesidad de ser mejores profesionales y para ello considero apropiado un currículo por competencias que ya se implantó en muchas universidades a nivel mundial y con éxito porque no seguir esos ejemplos”

ED4: “Es lo mejor para el docente y el estudiante (...) ya estos estudiantes necesitan cambios que les ayuden a encontrar trabajo rápidamente sin dificultades y dependerá de nosotros”

ED1: “No tuve problemas, tranquila (...) ((sonrisa)), antes de la aplicación de la ley universitaria ya implementé dentro del sílabo las competencias (...) ya se percibía este

04	¿Cuál fue su actitud frente al cambio de un currículo de objetivos a un currículo por competencias?	<p>cambio en el currículo porque la ley universitaria impone muchos aspectos como licenciamientos y acreditación de las universidades”</p> <hr/> <p>ED2: “Ha sido una actitud favorable positiva con preocupación asumí (...) falta elemento como infraestructura moderna y conocer más de las competencias que permita construir correctamente el currículo y conociendo la realidad necesitamos ser universidad competente y no podemos descuidarnos (...) estoy convencido que es lo mejor”</p> <hr/> <p>ED3: “Estoy muy de acuerdo por este cambio, dejando lo tradicional (...) soy positiva, si sigo trabajando en la universidad estaré aquí tratando de mejorar mi enseñanza”</p> <hr/> <p>ED4: “Se está avanzando en la UNE y que se aplique en todo lo que corresponde a la enseñanza. Yo estoy ya por cesar en esta universidad pero me iré feliz sabiendo que ya se ha dado cambios importantes para beneficio de los estudiantes”</p>
05	¿Cuál fue su aporte en la elaboración del currículo por competencias?	<p>ED1: “Participé en capacitaciones sobre currículo por competencias y en talleres para elaborar el perfil del egresado, las competencias deben estar en las asignaturas. Mi equipo fue multidisciplinario”</p> <hr/> <p>ED2: “Mi aporte ha sido un tanto en la elaboración de currículo analizando el currículo de la carrera, sobre las competencias un análisis riguroso de la realidad, diagnóstico del plan anterior, hubo cursos desfasados con la actualidad, en equipo trabajamos los dos docentes que somos ingenieros”</p> <hr/> <p>ED3: “No pude aportar recién trabajo este año (...) hubiera contribuido estructurando las sumillas de las asignaturas”</p> <hr/> <p>ED4: “Contribuí dando aportes a la estructuración del plan de estudios en el nuevo currículo, aún hay expectativas por mejorar el currículo pero solo trabajamos menos de la mitad de docentes de la especialidad”</p>
06	¿Considera que el currículo por competencias	<p>ED1: “Los egresados de nutrición humana se insertan en el mundo laboral una vez egresados en sus especialidades y por eso nos sentimos muy satisfechos los docentes y con este nuevo currículo por competencias espero que sea mucho mejor y sigan compitiendo con egresados de otras universidades”-</p> <hr/> <p>ED2: “Tengo la esperanza de que mejorará las oportunidades laborales considerando que industria alimentaria y nutrición es una especialidad del campo de educación pero el egresado también puede crear su propia empresa por ello en este nuevo currículo se dará</p>

asegura la inserción laboral oportuna?

certificaciones intermedias para apoyarles en el campo laboral y cuando culminen su profesión ya tendrán más experiencia para que con facilidad logren un trabajo”.

ED3: “Su campo de acción laboral son escasamente en los colegios pero donde tengo mejores referencias es que logran ubicarse en la municipalidades los egresados de desarrollo ambiental, no ha sido fácil por ejemplo para mí encontrar mi trabajo en el colegio, pero si desarrollas competencias creo que será mejor la oportunidad laboral que tengan (...) bien si es mejor este currículo”.

ED4: “Si, claro que sí, confío en que si logran laborar en su especialidad de agropecuaria pero hay más trabajo en provincia y los que se arriesgan a viajar logran trabajo y según he analizado los que no quieren viajar fuera de Lima optan por realizar una segunda especialidad para recién lograr trabajar (...) bueno veremos cómo les va a los egresados”

DEL DESEMPEÑO LABORAL DOCENTE

N°	PREGUNTAS	RESPUESTAS
07	¿Qué entiende usted por desempeño laboral docente?	<p>ED1: “(...) Son todas las acciones desarrolladas dentro y fuera del aula, involucra académica, administrativa, investigativa y la parte de actividades de proyección social que realiza el docente (...) el desempeño docente es más integral (...) es decir completo, ser docente muy responsable que los estudiantes se sientan satisfechos”</p> <p>ED2: “Es cumplir como docente con su carga lectiva con las actividades no lectivas y velar por el cumplimiento de normas y reglamentos, el docente tiene que indagar comportamiento orientar a ser ciudadano de bien con el ejemplo que es difícil pero el docente debe orientar en todo momento (...) El docente debe generar confianza, empatía”</p> <p>ED3: “(...) es un conjunto de acciones como una buena enseñanza que debe brindar el docente con múltiples estrategias para hacer que las clases se muestren tan interesantes y mantenga la concentración de los estudiantes en todo momento... también el docente debe cumplir con todas sus responsabilidades que no son necesariamente académicas, considerando que aquí se realizan otras actividades como son el tener responsabilidades de ejecutar proyectos, investigar y de ser eficientes en los cargos administrativos. El docente debe practicar valores y es saber evaluar a sus estudiantes”</p> <p>ED4: “Es demostrar conocimientos, orientar al estudiante, bueno (...) el docente es fuente de conocimiento frente a su comunidad y con todo estudiante”</p>
08	¿Cómo motiva a sus estudiantes?	<p>ED1: “Los motivo a que reconozcan la importancia del tema a desarrollarse, ellos toman interés cuando saben que les va a servir para entender otras asignaturas para solucionar problemas, también se motiva dando motivos y razones para que sigan investigando sobre el tema”.</p> <p>ED2: “La motivación es en relación al tema a tratar muchas veces realizo con alimentos que son tangibles a veces con láminas, casos narrados de hechos para que el estudiante preste atención en función al tema, los videos también son para motivar y los temas transversales también son motivos de motivación, las mejores motivaciones según mi experiencia son las escenificaciones”</p>

09 **¿Tuvo dificultades en la estructuración de su sílabo?
¿Por qué?**

ED3: Bueno la motivación es importante, motivo ilustrando la realidad que sucede en el medio ambiente, les enseño videos, con imágenes, con juegos. A los estudiantes les gusta variedad y como son estudiantes del primer año aún tienen un comportamiento como si estuvieran en secundaria por lo tanto es necesario variarle las motivaciones dependiendo del tema a tratar. Recuerdo que lo que más les encanta es realizar socio dramas

ED4: ((sonrisa)) a veces los motivo usando el quechua porque la mayoría de nuestros estudiantes de la carrera profesional vienen de la sierra y por tal razón al ser estudiantes del primer año no quiero que se sientan raros en Lima, les pido también que participen con anécdotas o chistes relacionados con la asignatura, es importante la motivación permanente.

ED1: “No tuve problema alguno” Todo bien.

ED2: “Si hubo dificultades al inicio para buscar la fuente, para elaboración de las sumillas y se va haciendo más fácil a posterior y siempre hay algo nuevo que vamos descubriendo que aún nos falta explorar para aplicarlo en el campo de la enseñanza y aprendizaje. La redacción de las sumillas una vez listas en el currículo tuve que analizar los contenidos de los temas que se dictaban y modifique de acuerdo a las necesidades del mundo laboral que sean temas actuales y no desfasados. Aún nos falta unificar las estructuras de los sílabos, cada facultad está trabajando su sílabo desde su punto de vista”

ED3: “Tuve dificultades porque me dieron un modelo de sílabo con objetivos y tuve que adaptar a definir las capacidades, al parecer solo las sumillas estaban estructuradas y tuve que estructurar las capacidades en cada unidad didáctica (...), luego tuve que dosificar las unidades y temas específicos porque me parecía muy deficiente al estar estructurado por objetivos, no puedo decir que está excelente pero creo que se puede mejorar aun. Ahora recuerdo que un poco de dificultad tuve en lo de la evaluación en asignar porcentajes, porque aquí se evalúa investigación formativa y proyección social, (...) al respecto tuve que leer y preguntar a otros docentes en qué consistía ello, de lo contrario no hubiera podido completar esos aspectos que me dijeron que eran importantes”

		ED4: “No tuve problemas, mejoré el silabo que se me dio como modelo, mejore en los contenidos analizando la realidad o necesidad que los estudiantes requieren para su carrera profesional”
10	¿Considera usted que es importante la buena labor docente para el logro de las competencias? ¿Por qué?	ED1: Sí es un factor importante pero no todo es responsabilidad del docente sino también del estudiante ED2: El desempeño es fundamental (...) bueno el docente que no cumple con su motivación y labor genera un malestar en sus estudiantes y rompe las expectativas de sus estudiantes, cuando el docente no se prepara el estudiante se crea una mala imagen del docente y sentirá rechazo a posterior e incluso comentará con su familia ED3: Si es importante, pues si como docentes cumplimos con nuestra misión de realizar una buena clase con una buena motivación y si somos amigos de los estudiantes ellos con confianza nos preguntarán no tendrán dudas y además creo que el desarrollo de competencias también dependerá si el docente tiene dominio de la asignatura (...) docente es responsable de su rol (...) saber enseñar con metodología, preocuparse por sus estudiantes comprobando si aprenden o no, no se trata de correr con un tema y otro según lo programado, ser docente es bonito pero hay que saber ser docente ED4: Es fundamental, obligatorio e ineludible. Al estudiante se le enseña a reclamar sus derechos académicos con respeto
11	¿Responde usted ante las expectativas de los estudiantes?	ED1: “Sí, oriento y enseño fuera de clase tipo consejería” ED2: “En general (...) se trata de responder a las expectativas del estudiantado no se puede en un 100% por el tiempo corto de algunas asignaturas... se trata de dar calidad antes de cantidad” ED3: “Si, considero que es parte de nuestra labor docente no dejar a los estudiantes con un vacío o interrogante dando vuelta en sus cabezas” ED4: “Sí, respondo las expectativas de mis estudiantes porque sé que como son de primer año son más curiosos como los de secundaria y debo comprender al estudiante”

12 **¿Qué metodología emplea
en el aula o laboratorio?**

ED1: “Toda la metodología activa, saberes previos, con autoevaluación para iniciar las clases. Me gusta realizar proyectos sociales para que apliquen sus saberes previos de todos los cursos dando charlas, investigación”

ED2: “(...) en la práctica desarrollo el método de proyecto con participación activa de los estudiantes tanto en la teoría (...) el método analítico también porque analizan la calidad de los productos que elaboran (...) En las clases teóricas como decía la participación es activa, la disertación de mi parte también y siempre hay que generar el conflicto cognitivo, dejando para que ellos investiguen con estudio de casos”

ED3: “(...) es la que se usa en estos tiempos la metodología activa en las clases teóricas y prácticas, de lo contrario los estudiantes no me prestarían atención a lo que voy explicando, ellos también construyen su aprendizaje trabajando en equipo o individualmente tenemos que emplear diferentes estrategias a diario para nuestras clases, con la practica el docente también aprende que estrategias es mejor que otras y que métodos emplear”

ED4: “Aplico metodología deductiva, inductiva, **aplico lo que veo conveniente en el momento propicio de acuerdo al escenario que se me presenta no es rígido mi metodología.** Los estudiantes interaccionan ante un tema y se hace discusiones llegando a conclusiones, mediante juego de roles, hasta cantando se va aprendiendo y con la música van trabajando amenamente. La música he considerado muy importante para poder concentrarse sobre todo la música clásica que es muy interesante”.

Anexo 6: Resumen de la guía de observación realizado a docentes de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición- UNE

DE LAS COMPETENCIAS CURRICULARES		
N°	PREGUNTAS	RESPUESTAS
01	Logros y dificultades de los docentes en el proceso de adaptación hacia un currículo por competencias.	<p>OD1: La docente desarrolla sus clases teóricas en un laboratorio que no está acondicionado para ser aula de cursos teóricos, lo que dificulta a los docentes el desplazamiento por todo el espacio a fin de verificar si los estudiantes se encuentran atentos y establecer una empatía con ellos, además el mobiliario donde se sientan los estudiantes son incómodos, ya que son bancas y ellos se ponían de pie y luego se sentaban nuevamente.</p> <p>Hubo demora en la entrega de la laptop en la sala de cómputo y fue cerca de 20 minutos, la docente esperaba el equipo.</p> <p>OD2: Se observa que el docente es muy pasivo y explica pero no establece una comunicación recíproca con sus estudiantes durante las clases de teoría, sigue su clase sin importarle si el estudiante está atento.</p> <p>Problemas con el aula que era pequeño y los estudiantes estaban muy juntos ubicados en carpetas individuales.</p> <p>También hubo demora en la entrega del laptop en la sala de cómputo. El delegado demoró 20 minutos.</p> <p>OD3: La docente solicitó a su delegado la laptop, parlante y proyector de multimedia, el delegado de aula le trajo el proyector, laptop y no llevó el parlante porque otro docente lo solicitó anticipadamente. Lo cual dificultó en una clase escuchar el sonido del video proyectado.</p> <p>OD4: Su aula es amplia pero el mobiliario que eran carpetas individuales no están en buenas condiciones en su totalidad, algunos estaban con asientos rotos, lo cual no proporcionaba bienestar al estudiante. También el proyector y laptop debían traerse de la sala de cómputo, lo cual tomó un tiempo de 18 minutos.</p>
02	El docente es un facilitador cognitivo-afectivo o sólo dicta la clase (centrado	<p>OD1: “por ejemplo si la hormona de crecimiento está muy activa en un niño menor de un año, pero si la madre no lo alimenta bien no crecerá de acuerdo a la edad, ¿está claro?”, los estudiantes responden: si profesora, entonces dice la D1: bien, continuemos.</p>

en el docente y no en el estudiante)

OD2: solo expone la clase teórica está centrado en el docente, donde la comunicación es unidireccional del profesor al estudiante, al dar inicio a sus clases dice: “Buenas tardes estudiantes, vamos empezar la clase”. Inicia su exposición y solo al final de la clase los estudiantes levantaron la mano para preguntar, una de las preguntas fue respondida mientras que la otra pregunta no dio respuesta y dijo D2 que sería respondida en la siguiente clase.

OD3: La docente es facilitadora cognitivo afectivo en sus clases teóricas y prácticas porque después de las participaciones de los estudiantes los estimula diciéndole: muy bien o bien y cuando sus respuestas están errados les dice: ¿seguro?, haber sigue pensando, ¿y qué más? Y ello al parecer le gusta a los estudiantes y atentos vuelven a pensar ante pautas que la D3 les da y espera que sean asertivas sus respuestas para decirles muy bien ya vez a seguir investigando sobre el tema.

OD4: El D4 es un facilitador cognitivo afectivo en sus clases teóricas y prácticas porque suele decirles: “muy bien queridos estudiantes participantes o excelente la idea planteada, muy bello lo creado, felicítense estudiantes, un aplauso para ustedes”.

03 **El docente realiza las clases de tal manera que desarrolla estrategias didácticas asertivas (metodología)**

OD1: En sus clases prácticas emplea el aprendizaje cooperativo, donde la docente formó grupos heterogéneos con anticipación y los estudiantes llevaron sus materiales para realizar sus prácticas, la D1 antes de iniciar las prácticas acostumbra a revisar si todos los grupos llevaron sus materiales y los va anotando en su registro auxiliar, luego la D1 procede a la realización de la práctica los va guiando acercándose grupo a grupo y según van terminando su práctica todos los integrantes de grupo unidos comparten las ideas, discutiendo y llegando a responder las preguntas de la guía de práctica y la siguiente clase entregaran su informe de la práctica según indica la D1.

OD2: Emplea una metodología expositiva en sus clases teóricas lo cual corresponde a una metodología tradicional el cual fue recurrente durante las observaciones a las clases teóricas del docente.

La clase práctica fue una metodología cooperativa, se observó que los estudiantes realizan sus prácticas en grupos heterogéneos.

Minutos antes de concluir la práctica el docente indica a los estudiantes que no se olviden entregar en la siguiente clase sus informes con sus dibujos respectivos.

OD3: Emplea una metodología activa-participativa, expone brevemente con la ayuda de sus diapositivas que son muy ilustrativas con imágenes grandes y pocas letras va preguntando a los estudiantes sobre lo expuesto y los estudiantes van respondiendo, luego entrega una separata breve y pide que respondan a las dos preguntas que planteó como actividad y en equipos heterogéneos solucionan. Oralmente responden según va preguntando la D3. Al finalizar su teoría realiza la retroalimentación mediante preguntas que los estudiantes van respondiendo y la D3 va afianzando los conocimientos de la clase.

En sus prácticas la D3 emplea una metodología del aprendizaje basado en problemas porque entregó a sus estudiantes en su guía de práctica una imagen sobre los recursos naturales pero que era muy impactante porque los estudiantes observaban y realizaban sus comentarios sobre la solución frente a la problemática planteada con imagen sobre la inseguridad alimentaria y así mismo había una lectura breve que en grupos los estudiantes intercambiarían sus respuestas sobre las imágenes, luego en un papelgrafo plasmaron sus ideas en conjunto y fueron exponiendo brevemente.

OD4: Emplea el método de enseñanza por descubrimiento en la teoría y aprendizaje basado en problemas en la práctica, el D4 en la hora de teoría muestra una planta de sábila que se encuentra en un macetero y va exponiendo y al mismo tiempo pide que los estudiantes pasen el macetero por los lugares donde se encuentran sentados y pide que vayan identificando, señalando las partes de la planta y las características de la tierra, según han escuchado los estudiantes en la clase teórica y luego pide que para la siguiente sesión teórica los estudiantes lleven diversas plantas sembrados por ellos mismos a fin de que descubran si en una semana logran visualizar a sus plantas que brotaron de semillas. En las prácticas el D4 pide que los estudiantes salgan al frente a exponer sobre la investigación encargada con anticipación y cada estudiante sale al frente y el docente va corrigiéndoles la postura y pide que se desplacen por el aula exponiendo solo en el lapso de 3 minutos cada estudiante, luego los estudiantes según la guía de practica proceden a escribir en sus cuadernos las alternativas de soluciones sobre la extinción de algunas plantas en el Perú. El D4 pide que salgan al frente los estudiantes de cada grupo y pregunta oralmente sobre sus respuestas y los va felicitando por su participación.

<p>04 Las relaciones interpersonales docentes- estudiantes</p>	<p>OD1: Los estudiantes participan en clase teórico-práctico, preguntan a la D1 y responde, se observa que hay confianza de parte de los estudiantes hacia la D1, que además expresa gestos agradables como palmadas suaves en el hombro del estudiante o sonrisa cuando el estudiante es asertivo y cuando se equivoca el estudiante, la D1 le indica pautas que conlleve al razonamiento asertivo o dice que investigue con respeto.</p> <p>OD2: Los estudiantes realizan pocas preguntas pero no se observa un ambiente de confianza solo preguntan lo necesario no hay una comunicación fluida el D2 es más serio o introvertido y no propicia la confianza de los estudiantes.</p> <p>OD3: La D3 es muy expresiva con palabras que elogian al estudiante cuando responde asertivamente, emplea palabras como: muy bien, correcto, sigue adelante, etc. Lo que con lleva a un ambiente de confianza y respeto. Los estudiantes no se cohíben en preguntar y sus dudas son planteadas mediante preguntas y también son respondidas con ejemplos claros.</p> <p>OD4: Un estudiante pregunta a D4 ¿profesor cómo puedo hacer para no tener miedo al pararme frente a todos? Y D4 responde: “Hijo, debes tener confianza en ti mismo y estudiar sobre el tema que te toca exponer, todos hemos tenido y tenemos miedo en algún momento a equivocarnos pero ello no sucederá si sabemos muy bien nuestro tema (...) y recuerden que todos somos inteligentes”.</p>
<p>05 La claridad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.</p>	<p>OD1: La D1 presenta sus diapositivas bien estructurada con imágenes y textos grandes que pueden leerse claramente y no hay palabras que creen confusión. El tono de voz es alto y todos los estudiantes logran escuchar a la docente.</p> <p>OD2: La D2 presenta sus diapositivas con muchas letras e información que no son muy puntuales y pocas imágenes lo cual hace que algunos estudiantes estén distraídos y no atentos. Solo lee las diapositivas según pasa las presentaciones y el tono de voz es muy bajo sin realizar énfasis cuando hay textos relevantes, es decir mantiene un tono de voz bajo y continuo.</p> <p>OD3: La docente logra mantener la atención de sus estudiantes, presenta diapositivas con imágenes grandes y pocas letras. Hay claridad en la pronunciación con buena entonación y timbre de voz. Las ideas principales de la clase están presentes en sus diapositivas.</p>

	<p>OD4: los estudiantes se sienten contentos y el docente presenta sus diapositivas editadas con imágenes y textos con letras grandes, son pocas diapositivas que emplea y realiza sus explicaciones con una buena entonación y fuerza de voz suficiente que todos escuchan y participan.</p>
<p>06 Docente motiva a sus estudiantes</p>	<p>OD1: motiva a los estudiantes al inicio de las clases con imágenes muy grandes proyectadas y pregunta a sus estudiantes: ¿Qué observan? ¿Qué función cumple este órgano?</p> <p>OD2: inicia su clase teórica realizando una pregunta como: ¿Qué saben ustedes de los cereales? Y luego de la lluvia de ideas procede a desarrollar la exposición de su clase.</p> <p>OD3: los motiva a sus estudiantes proyectando videos al inicio y final de sus sesiones y además en una clase se observó que trajo una lámina para su motivación al intermedio de su sesión de clase.</p> <p>OD4: para lograr la motivación en sus sesiones de clases suele traer plantas naturales pequeñas y frutos sobre los cuales les dice: les contaré la historia de esta planta. En algunos momentos entre las clases habla el quechua como: Kusa (significa bien), los estudiantes atentos responden también Kusa y la mayoría saben el quechua porque son de provincia.</p>
<p>07 El docente promueve la autonomía y creatividad.</p>	<p>OD1: La D1 solo permite la creatividad en los informes que presentan los estudiantes y otorga la libertad de formar sus grupos de trabajo.</p> <p>OD2: El D2 permite la creatividad de los estudiantes en la presentación de sus informes prácticos.</p> <p>OD3: Permite la D3, la creatividad durante la presentación de sus informes prácticos y sus exposiciones.</p> <p>OD4: Se evidencia claramente que promueve la autonomía y la creatividad porque los estudiantes han sido libres de elegir las semillas de las plantas de acuerdo a las características expuestas en teoría y plantaron en sus maceteros, además durante la exposición de los estudiantes el D4 dijo: “muy bien los felicito por que cada uno de ustedes ha sido creativo y trajeron diferentes tipos de plantas y muy creativos fueron sus maceteros, así es que aplausos para todos ustedes”.</p>

08	Docente permite el desarrollo de la indagación.	<p>OD1: Se observa que para sus clases prácticas los estudiantes tuvieron que haber investigado sobre el tema previamente porque la D1 evalúa de forma escrita y luego recién inicia la práctica. Además la D1 pide avances de la investigación formativa y cada semana los estudiantes indagan durante las horas de práctica y dice: “ustedes van a seguir investigando el por qué se suscita un cuadro de bronquitis”</p> <p>OD2: No se evidencia que promueva la indagación permanentemente durante las clases teóricas, pero en la práctica si pide que investiguen sobre otras técnicas de análisis de alimentos.</p> <p>OD3: A sus estudiantes les dice: “sigan revisando sobre el cambio climático a nivel mundial”. La D3 en sus clases teóricas y prácticas pregunta con frecuencia si conocen más del tema y quien quiere participar, ello promueve a que los estudiantes investiguen previamente.</p> <p>OD4: Si hay evidencia del desarrollo de la metodología indagatoria, los estudiantes para poder exponer sobre sus plantas sembradas individualmente han investigado previamente.</p>
09	El docente fomenta el desarrollo de la resolución de problemas.	<p>OD1: La D1, pregunta: ¿cuánto es el valor normal de la frecuencia respiratoria? Solo dos grupos responde correctamente, y D1 responde: “un adulto tiene de 15 a 20 respiraciones por minuto y ¿cuál es el valor de la frecuencia respiratoria por minuto en un niño y adulto mayor? (...) investiguen.</p> <p>OD2: Fomenta la resolución de problemas en las clases prácticas donde realiza los cálculos de determinados reactivos que se emplearán para el análisis de alimentos y así mismo les deja problemas para que solucionen.</p> <p>OD3: Plantea problemáticas en razón a cálculos matemáticos que deben realizar los estudiantes y durante sus clases dice: ¿qué sucedería si la contaminación se extiende por todo el océano? ¿Qué podemos hacer?</p> <p>OD4: Plantea problemáticas como preguntar: si tenemos 200 hectáreas de plantaciones de camote pero sufren inundación y solo salvamos 125 hectáreas y por cada hectárea se cosecha 20 mil kilos ¿Cuántos kilos han cosechado en total en promedio y estarán listos para la venta?</p> <p>OD1: Dice: ¿Están seguros? ¿Cuáles fueron sus errores? ¿Cómo mejoramos las ideas?</p>

10	El docente promueve la reflexión de los estudiantes.	<hr/> <p>OD2: Dice: “bien, pero ¿hay otra respuesta?”</p> <hr/> <p>OD3: Dice: “analizamos lo que hicimos en la práctica y ¿para qué será útil, están de acuerdo?, ¿por qué?”</p> <hr/> <p>OD4: Dice: “muy bien estudiantes y ¿qué aprendieron hoy?”</p>
11	El docente enseña y evalúa el desarrollo de competencias conceptuales, actitudinales, procedimentales.	<hr/> <p>OD1: Antes de finalizar su clase teórica desarrolló una retroalimentación de la clase y evaluó oralmente a sus estudiantes los cuales apuntó en su registro auxiliar y su siguiente clase tuvo una metodología similar evaluando oralmente a sus estudiantes al finalizar la clase pero los llamó según lista a los que no participaron en la clase anterior</p> <hr/> <p>OD2: Enseña desarrollando las competencias conceptuales y procedimentales, durante el dictado de clases teóricas y prácticas. Pero solo durante sus clases prácticas se observa la evaluación de las 3 competencias (actitudinal, procedimental y conceptual). El D2 tomó nota de los grupos responsables que cumplieron con sus materiales.</p> <hr/> <p>OD3: Después de la exposición de todos los grupos recogió sus papelógrafos los cuales estaban con nombres de los integrantes y dijo: La próxima clase les devuelvo sus trabajos, queridos estudiantes les colocaré las notas grupales.</p> <hr/> <p>OD4: Enseña y evalúa las competencias conceptual, procedimental y actitudinal con predominio del procedimental.</p> <hr/>