SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN, 099 D.F. PONIENTE

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: OTRO ENFOQUE DIDÁCTICO PARA INNOVAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

TESIS

PRESENTA

IGNACIO OCAÑA RÍOS

MÉXICO, D.F. ENERO DE 2013

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN, 099 D.F. PONIENTE

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: OTRO ENFOQUE DIDÁCTICO PARA INNOVAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

TESIS

INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA, OPCIÓN ESTUDIO DE CASO.
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

PRESENTA

IGNACIO OCAÑA RÍOS

MÉXICO, D.F. ENERO DE 2013

DICTAMEN

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION

México, D. F., 10 de enero de 2013

C. IGNACIO OCAÑA RÍOS

P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: OTRO ENFOQUE DIDÁCTICO PARA INNOVAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Modalidad TESIS, Opción Investigación Descriptiva, a propuesta de la Asesora, Mtra. Guadalupe G. Quintanilla Calderón, manifiesto a Usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099
D.F. PONIENTE

MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, D. F. PTE.

GGQC/arr

DEDICATORIAS

Esta Tesis, va dedicada a Mis Padres,
mi Esposa y a
mis Hijos,
que siempre me han apoyado incondicionalmente.

Agradezco también en forma especial,
a la Mtra. Quintanilla,
por su apoyo y consejos, porque sin ella,
nada de esto hubiera sido posible.

ÍNDICE

PÁG.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1.LOS PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS Y EL MARCO REFERENCIAL DEL PROBLEMA SELECCIONADO

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

1.1 Antecedentes de la RIEB 9

1.2 Una Justificación de la Elección del Tema 11

1.3 La Ubicación Geográfica del Problema 12

1.4 Descripción del Marco Escolar del Problema 13

1.5 Planteamiento del Problema 14

1.6 Hipótesis de Trabajo en la Investigación Descriptiva. 15

1.7 Objetivos 16

CAPÍTULO 2. EL APARATO TEÓRICO-CRÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA

2.1 Marco Teórico. 18

2.2 Marco Legal 47

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLOGICO.

3.1 Estrategia de investigación 50

3.2 Propósito de la investigación. 55

3.3 Tipo de estudio y diseño. 56

3.4 Población y muestra representativa. 57

3.5 Técnicas e instrumento de recolección de datos. 60

3.6 Procedimiento. 63

CAPITULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Resultados 66

CONCLUSIONES 76

BIBLIOGRAFÍA 80

INTRODUCCIÓN

La educación basada en competencias, sin duda, representa un paso adelante para lograr la pertinencia de las instituciones educativas en el contexto globalizado de las economías; sin embargo, cada cambio de enfoque en la educación trae implícitos nuevos retos y demandas para los docentes. El rol del docente mediador del conocimiento, del profesor investigador, crítico y reflexivo, del profesor que ya no evalúa saberes declarativos, sino también saberes procedimentales y actitudinales, del profesor que emite juicios de valor sobre las competencias que han desarrollado sus alumnos, requiere de una resignificación del rol asignado a la profesión docente.

Diversos autores como (Perrenoud 2002, p. 128),(Zabalza 2003, p. 134), (Frade 2007, p. 201), han investigado sobre las nuevas competencias pedagógicas que los docentes deben dominar para que el aprendizaje logre traspasar las barreras de la escuela y se logre desarrollar el saber conocer, el saber hacer y el saber ser y estar aprendiendo a lo largo de la vida de los alumnos.

La práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un escenario para un nuevo oficio (Zambrano, 1989, p. 43).

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia, es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores, que realizan una de las profesiones que Freud llamaba “imposibles”, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad. La experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objetos de numerosos trabajos inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo (Perrenoud, 1996, p. 232).

Dentro de este contexto, la presente investigación pretende diagnosticar las percepciones de los docentes para la implantación en la educación del enfoque de competencias para la vida.

CAPÍTULO 1. LOS PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS Y EL MARCO REFERENCIAL DEL PROBLEMA SELECCIONADO

La intención primordial del presente Capítulo, se centra en el establecimiento de los puntos metodológicos medulares que puedan orientar el proceso investigativo del problema educativo detectado, asimismo, considerar el marco referencial en el cual se ubica el mismo.

En consecuencia, los rubros de trabajo, quedaron asentados de la siguiente manera:

1.1. ANTECEDENTES DE LA RIEB

Educación Básica en México se encuentra en un proceso de reforma que inició en el nivel de preescolar en el año 2004, continuó en Secundaria en 2006 y en 2009, se llevó a cabo la primera etapa en Educación Primaria en los grados de Primero y Sexto Grados, en 2010 en el segundo y Quinto Grados. Para el ciclo escolar 2011-2012 se hará en los grupos de Tercero y Cuarto, con esto, la Reforma Integral de Educación Básica habrá cubierto su ciclo de articulación.

Con base en el Artículo 3º. Constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública, (SEP) propuso, como objetivo fundamental del Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

La principal estrategia para la consecución del objetivo en Educación Básica plantea la realización de una reforma integral, en la que se retome la noción de competencias, la cual permita atender los retos que enfrenta el país de cara al joven siglo y coadyuve a lograr una mayor articulación y mejor eficiencia entre Preescolar, Primaria y Secundaria.

Uno de los principales acuerdos de la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo de 2008 por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), establece la necesidad de impulsarla reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial.

Las razones de una reforma educativa, son propias al avance de la investigación educativa y la evolución de las diversas disciplina científicas, pero también y sobre todo, busca hacer de esta reforma una gran oportunidad para mejorar la calidad de nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN).

Nuestra sociedad, cada vez más globalizada e inmersa en una vorágine de cambios, está necesitando personas capacitadas para el desarrollo de tareas comerciales, por lo tanto, se advierte la influencia de la demanda de la fuerza laboral por los profesionales y técnicos de áreas más prácticas que teóricas. Es debido a la demanda del mundo empresarial que las competencias se relacionan con el saber hacer.

El aprendizaje basado en competencias se relaciona directamente con el ámbito productivo, es decir, se da prioridad a la parte práctica del desarrollo profesional, es así como se piensa que un individuo es más competente cuando se está preparado para insertarse en el área laboral.

En el contexto del Siglo XXI, la Educación Básica debe formar, en los alumnos, las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento, lo que significa construir sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas, al mismo tiempo que se les brinde una formación integral para la vida en el desarrollo humano.

Como en toda reforma educativa, el docente es el protagonista para lograr resultados exitosos. Por ello, es importante asegurar el acceso a la formación continua y superación profesional, para que se incorporen a la práctica docente los nuevos enfoques, contenidos y materiales de enseñanza.

Pero en este proceso educativo, es necesario definir el perfil de las competencias docentes para los maestros en la educación primaria. Aquí surge una pregunta considerada central **¿cuáles son las competencias docentes que los maestros deben desarrollar para que puedan contribuir a que la RIEB, sea eficaz y así responder a las necesidades sociales?**

El mundo en que vivimos evoluciona día con día y la labor docente no puede quedarse atrás. Las reformas educativas implican modificaciones en la práctica de los profesores, directivos, padres de familia y de la sociedad en general.

Con los actuales cambios en los Programas de Estudio, surgen diversas dudas en los profesores: ¿cómo lograr los propósitos educativos?, ¿en qué consiste el enfoque por competencias?, ¿cuáles son las competencias para la vida?, ¿qué hacer para favorecer aprendizajes significativos?, ¿por qué modificar la labor docente?, ¿qué recursos didácticos se deben utilizar?, ¿qué secuencias didácticas se deben aplicar?

Posiblemente las anteriores interrogantes se aclararán en la implementación de la propuesta y de la confusión inicial se pase a la certeza de las competencia s que en su enseñanza debe tener un profesor.

Un buen profesor debe ser: responsable, atento y educado, saber entregar, de la mejor forma, sus conocimientos a los alumnos, estar dispuesto siempre a perfeccionarse y conocer los cambios para mejorar la educación y estar abierto al diálogo y a las críticas constructivas.

1.2. UNA JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA:

En diversos ámbitos de la sociedad y en múltiples maestros y padres de familia existe una preocupación en torno a la capacidad de la escuela para cumplir con la nueva tarea educativa, que es brindar una educación de alta calidad, que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de las nuevas generaciones.

Con el enfoque de competencias del nuevo modelo educativo, se busca que los alumnos desarrollen el aprender a aprender y ello implica que el docente reflexione si está orientando sus acciones hacia dicho propósito. Por lo anterior, con el presente trabajo de investigación, se pretende conocer las habilidades que requieren los maestros para sembrar en los alumnos la inquietud de construir las competencias para la vida, el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida social que se plantean en el Plan y Programa de Estudios por venir.

También se pretende indagar las competencias precisas para lograr los aprendizajes esperados en los grupos que trabajan en el enfoque por competencias que propone la Reforma Integral de la Educación Básica y que puede ser útil para quien desee mejorar la conducción de su clase, su estilo de enseñanza o intente logar construir aprendizajes significativos, mejores actitudes y hábitos en sus estudiantes.

La formación, actualización e intercambio profesional, determinan la forma de percibir, planear, conducir y evaluar la enseñanza, por eso es indispensable conocer las experiencias en torno la reforma educativa.

Esta investigación es un ejercicio que pretende contribuir a entender mejor las prácticas docentes.

Es el maestro quien instrumenta de manera práctica la reforma educativa y quien la pone en marcha con sus acciones, es quien la consolida en el aula y quien sigue su propio proceso de apropiación de los elementos que propone el nuevo modelo educativo.

Las habilidades docentes son el conjunto de destrezas adquiridas mediante el aprendizaje o la experiencia que permiten realizar al maestro su tarea de docencia con competencia. Teniendo como base este aspecto, el trabajo de investigación busca establecer un perfil docente que determine las capacidades pedagógicas indispensables para la conducción de una clase en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica.

El aprendizaje de las competencias exige un nuevo tipo de didáctica que comprenda las tres condiciones: conceptos, procedimientos y actitudes.

1.3. LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL PROBLEMA

En esta parte de la indagación, se trata de ubicar la problemática detectada en un espacio geográfico específico, con la finalidad de realizar una delimitación del mismo.

San Luis Potosí, es un Municipio y Capital del Estado mexicano de San Luis Potosí, sede de los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial del Estado;, el Municipio se constituye por la Ciudad Cabecera y tres Delegaciones: La Pila, Villa de Pozos y Bocas, localizada a los 22° 09´ 04” de Latitud Norte y 100° 58´ 34” de Longitud Oeste, a 363 km al Norte-Noroeste de la Ciudad de México. Cuenta con una altitud media Sobre el Nivel del Mar de 1 860 MSNM. Desde el 2005, la mancha urbana colinda con los municipios de Cerro de san Pedro, Zaragoza, Soledad de Graciano Sánchez, Mexquitic y Villa de Arriaga. Su población Municipal es de 772,604 habitantes; su Zona Metropolitana alcanza una población de aproximadamente 1,165,379.[2]

De acuerdo al censo oficial del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática,(INEGI), realizado en 2010, la población de los siguientes son:

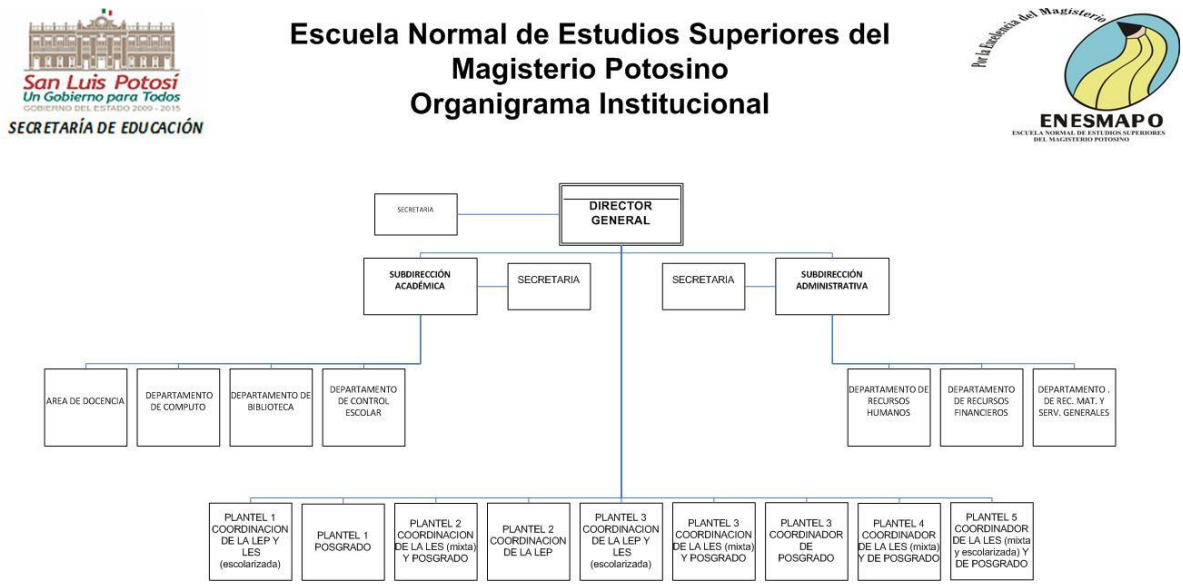
- Municipio: 772,604 habitantes
- Zona Metropolitana San Luis-Soledad, Villa de Reyes: 1,165,379 habitantes
- Convirtiéndose en la décima primera Zona Metropolitana más poblada de México, sólo por debajo de las Zonas Metropolitanas de: Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla, Toluca, León, Tijuana, Ciudad Juárez, Torreón y Querétaro.

1.4. DESCRIPCIÓN DEL MARCO ESCOLAR DEL PROBLEMA

En el presente apartado se busca especificar la forma de organización y algunas características de la institución en la que se describe la indagatoria.

La Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, se encuentra ubicada en la Calle San Carlos, Número 345, del Fraccionamiento San Ángel II Sección, mismo que está ubicado en una zona de clase media, y cuenta con todos los servicios públicos, en ella, se imparten las Licenciaturas de Telesecundaria, Cívica y Ética, Física, Ingles, Historia, Matemáticas, Español, Biología, Química, además de la Maestría en Secundaria, esto en modalidad mixta, cuenta con un personal docente, de aproximadamente 25 catedráticos, de igual forma se imparte

también en Modalidad Escolarizada las Licenciaturas en Educación Primaria, y Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.



1.5. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema comprende varios aspectos, empezando por su definición. Se trata de especificar la problemática, determinar con claridad y exactitud el tema en el cual consiste el estudio, en el entendido que debe plantearse una hipótesis y objetivos de tal manera que contenga los aspectos substanciales del problema a que se refiere.

Es indispensable, dentro de un Proyecto de Investigación Educativa, realizar la acción fundamental de plantear la pregunta central que guiará el orden en la secuencia de las actividades propias de una indagación disciplinaria., ello, implica la creatividad y expresión de pensamiento sistematizada para apropiarse de los distintos rasgos y sesgos que derivarán de la propia investigación.

La pregunta guía de la presente investigación, se estableció en los términos del siguiente enunciado:

¿Cuáles son las competencias docentes que los maestros deben desarrollar para que puedan contribuir a que la RIEB, sea eficaz y así responder a las necesidades sociales?

1.6. HIPÓTESIS DE TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA

La Hipótesis de Trabajo, reúne la consideración de orientar el análisis estadístico del trabajo de investigación, en primer término, desde la Estadística Descriptiva para fundamentar la presentación de los gráficos correspondientes a los datos arrojados por la encuesta y que a la vez, relacionará las contrastaciones de los mismos datos obtenidos, bajo el proceso estadístico inferencial.

Por lo tanto y hecha la pertinente aclaración, la Hipótesis de Trabajo, quedó delineada bajo el siguiente argumento:

Las competencias docentes que los maestros deben desarrollar para que puedan contribuir a que la RIEB, sea eficaz y así responder a las necesidades sociales, son las establecidas en el Plan y Programa de Estudios de la RIEB y que derivaron de las instancias del contexto internacional.

1.6.1. VARIABLE INDEPENDIENTE:

La variable independiente identificada en la hipótesis de trabajo es:

Las competencias docentes que los maestros deben desarrollar para que puedan contribuir a que la RIEB sea eficaz y así responder a las necesidades sociales,

1.6.2. VARIABLE DEPENDIENTE:

La variable dependiente, es la siguiente:

Son las establecidas en el Plan y Programa de Estudios de la RIEB y que derivaron de las instancias del contexto internacional.

1.7. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA

Los Objetivos, dentro del plano investigativo, revisten la función de construir escenarios de operación de tareas dentro del proceso de trabajo de la indagación académico-investigativa. Conllevan a la vez, la posibilidad de dimensionar el progreso, avances o término de acciones interrelacionadas con los esquemas de trabajo planteados Por ello, es deseable que éstos, se consideren como parte fundamental de estructuras de esta naturaleza.

Este elemento de la investigación está constituido por los propósitos conscientemente previstos que el investigador pretende alcanzar a través de su actividad. En cierto sentido, tales objetivos resultan determinados por el marco teórico de la investigación por la definición del problema y por las hipótesis que se formulen y hasta donde sea posible, es conveniente que el investigador plantee los objetivos distinguiendo entre los que se consideren generales y los que se estimen particulares específicos, para dar mayor precisión a los que se trata de obtener como resultado de la investigación, lo cual permitirá ordenar, en mejor forma las actividades que tendrán que realizarse.

Los ***objetivos generales*** se expresan, en términos genéricos o amplios, los resultados o consecuencias que el investigador pretende que se produzca con su investigación.

Los ***objetivos particulares*** (específicos) expresan con mayor detalle y precisión, en un grado mayor de particularidad, los resultados o consecuencias que con su actividad espera alcanzar el investigador.

Con base en lo antes expresado, se consideraron los objetivos siguientes:

1.7.1. OBJETIVO GENERAL:

Determinar mediante una Investigación Descriptiva, modalidad Estudio de Caso, cuáles son las competencias docentes que los maestros deben desarrollar para que puedan contribuir a que la RIEB, sea eficaz y así responder a las necesidades sociales.

1.7.2. OBJETIVOS PARTICULARES:

- **Planear y llevar a cabo la Investigación Descriptiva, Modalidad Estudio de Caso**
- **Analizar los Planes y Programas de Estudio de la RIEB**
- **Determinar cuáles son las competencias docentes que los maestros deben desarrollar para su práctica educativa en el nivel de Educación Básica**
- **Identificar las formas de trabajo docente.**
- **Apreciar las estrategias de enseñanza en las aulas.**
- **Conocer cómo los docentes ofrecen las oportunidades de aprendizaje a los alumnos en las aulas.**

CAPÍTULO 2. EL APARATO TEÓRICO-CRÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA, MODALIDAD, ESTUDIO DE CASO

2.1. MARCO TEÓRICO

La mayoría de las sociedades contemporáneas han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden y tienen interés por aprender y lo que les presenta la institución escolar.

El principio teórico fundamental en el que se sustenta esta investigación, es que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Esta base del constructivismo, la comparten diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa, entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky y Ausubel.

Jean Piaget ha sido considerado “el psicólogo más grande del Siglo XX”, ya que sus aportaciones a la educación han permitido practicar pedagogías más científicas e innovadoras.

El aspecto fundamental de la teoría de Piaget, está en describir y explicar la naturaleza y la forma en cómo se construye el conocimiento.

Piaget señala que al buscar la adaptación, se ponen en práctica las estrategias de asimilación y acomodación y que como resultado de esto, se desarrolla el pensamiento.

La contribución más significativa en le campo educativo es el Método Clínico que a través de la observación y el cuestionamiento, consiste en propiciar y estimular el funcionamiento de las estructuras mentales.

La experiencia Piagetiana prepara al maestro para realizar actividades de desarrollo del pensamiento, así como a preparar los materiales que despierten la curiosidad del niño y, sobre todo, que sean acordes al nivel cognoscitivo.

Para Piaget, la educación es un proceso de reinventar constantemente. Considera que la interacción y la confrontación son de gran valor constructivo porque fomentan el desarrollo cognoscitivo.

En el constructivismo no hay "errores", pues cada respuesta, es un momento del proceso de aprendizaje. Un desacierto corregido puede, a veces, ser más provechoso que un éxito inmediato. Cuando el desacierto perdura, hay que ofrecer contraejemplos que contradigan su hipótesis y lo lleven a otras soluciones.

La teoría epistemológica y psicológica de Jean Piaget, es un buen medio si se quieren formar personalidades con iniciativa, capaces de aprender e inventar.

Desde el punto de vista psicogenético, la educación debe entenderse como un elemento apropiado para impulsar la potenciación del desarrollo de una persona y encauzar o promover su autonomía moral e intelectual. Piaget, al respecto señala que el principal objetivo de la educación es el de formar personas capaces de crear, innovar y descubrir.

Jean Piaget, sostiene que la autonomía moral e intelectual se construye por medio del desarrollo; y que puede verse impulsada, promovida o favorecida, pero también obstruida u obstaculizada, o tener un desarrollo parcial de acuerdo con las circunstancias que se presenten en la escuela, en la familia y/o en el entorno cultural en el cual se desarrolla.

En la corriente psicogenética, el papel principal del maestro consiste en desarrollar una atmósfera de reciprocidad, de confianza, de respeto, donde se brinden verdaderas oportunidades para estructurar el aprendizaje, donde la enseñanza se oriente al planteamiento de problemas y la presentación de conflictos cognitivos; es decir, el conflicto entre el sujeto y el objeto de conocimiento que debe analizar, juzgar, esquematizar, aprender y, finalmente, saber manejar.

El maestro debe actuar por convicción autoconstruida y para que pueda ser un guía en la construcción del aprendizaje es necesario que en su formación haya aprendido procesos de autoconstrucción.

El punto de vista metodológico de esta corriente parte de una frase de Piaget: "Todo lo que enseñamos directamente a un niño, estamos viendo que él mismo, lo descubra y por tanto, lo comprenda verdaderamente".

El método de “enseñanza directa”, que es lo que pondera y postula Piaget, es aquel que resala la actividad, la curiosidad y la iniciativa del alumno en relación con los diferentes objetos del conocimiento.

El método Crítico-Clínico, es una estrategia para promover y evaluar el nivel cognoscitivo, las habilidades de pensamiento y la formación de la inteligencia.

Otro enfoque constructivista, es el de la corriente socioculturalista de Lev Semivovitch Vygotsky, quien realizó investigaciones en el desarrollo del arte y la cultura en la escuela y que en cuestiones pedagógicas, aplicó la psicología poniendo especial interés en las funciones superiores.

Formuló el origen semiológico de la conciencia y su génesis social. Para Vygotsky, el tomar conciencia de uno mismo, es tener conciencia de los demás, atribuye una importancia básica de las relaciones sociales.

En esta concepción de evolución humana, Vygotsky señala que las funciones psicológicas superiores son acciones interiorizadas como resultado de la comunicación y la relación entre los seres humanos.

La memoria, la inteligencia y el lenguaje son desarrollados a través de la actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar, inventar, imaginar y crear.

Según Vygotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje y lo explica señalando que hay Zonas de Desarrollo Actual o Real (ZDR) y Zonas de Desarrollo Potencial (ZDP) y que para lograr convertir lo potencial en real, se requiere de “alguien” que brinde enseñanza o educación.

Según Bruner, el papel del maestro debe ser el de modular el conocimiento con la zona de desarrollo potencial a manera de andamiaje para que los alumnos puedan apropiárselo.

En esta perspectiva se plantea que la educación, debe promover el desarrollo cognoscitivo y la reconstrucción del saber sociocultural.

La corriente socio-culturalista, hace referencia al hombre como un producto del proceso social y cultural, sostiene que la interacción social, permite adquirir una cultura, socializarse y auto realizarse.

En el enfoque constructivista, la corriente más representativa del cognoscitivismo es la teoría del “Procesamiento de la Información” o del “Aprendizaje Significativo”, cuyo máximo exponente es David Ausubel.

La teoría del “Procesamiento de la Información”, se propone estudiar las formas de cómo se aprende, incorpora, transforma, reduce, almacena, recupera, aplica y emplea la información.

La teoría del “Aprendizaje Significativo” se propone investigar el funcionamiento de las estrategias meta-cognoscitivas.

La propuesta del cognoscitivismo, es el desarrollo de las estrategias didácticas y de las técnicas del aprendizaje para fomentar el autoaprendizaje.

El objetivo de la educación, desde esta perspectiva, es lograr que el alumno adquiera la capacidad de aprender, que desarrolle las habilidades del razonamiento y del pensamiento.

Una de las aplicaciones educativas de esta corriente, son los programas para enseñar a pensar.

El aprender a aprender, consiste en aplicar las habilidades de autodirección del aprendizaje y de autorregulación del pensamiento por sobre la acumulación de datos e informaciones.

Ausubel concibe al aprendizaje como un proceso dinámico, activo e interno, que conduce a un cambio.

EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Una dificultad con el enfoque de competencias, es que este concepto tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación.

El concepto de competencia, se comenzó a estructurar en la década de los sesentas con base en dos aportaciones:la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner.(Chomsky 1970, p. 155), propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo.

A partir de entonces, el concepto de competencias, comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología y en la educación.

En contravía a la propuesta de Chomsky de considerar la competencia como algo interno, en la línea conductual, poco a poco, se fue hablando de la competencia como un comportamiento observable, efectivo y verificable.

Desde mediados de la década de los años noventa, la concepción de las competencias ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral.

Otra línea disciplinar está dada por la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno.

Entre los aportes de la psicología cultural que tiene como principal representante a Vygotsky, se ha propuesto que las competencias son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. Y que dichas acciones se dan a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura.

En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje, son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas.

Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva. Es de destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la cual da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva.

Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg, en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida. Esto implica llegar a la solución de los problemas, sin necesidad de pensar y analizar mucho, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades.

El enfoque multidisciplinar de las competencias permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas como en las organizaciones sociales y en las empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico.

Según Sergio Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes y constituye la base para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad. Sustenta que los aspectos básicos son:

1. La integración de los conocimientos, los procesos cognitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.

2. La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.

3. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus proyectos.

Como bien expone Tobón, las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. A continuación se presenta la explicación de los términos de esta definición:

*Procesos:*son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para alcanzar el fin propuesto.

Complejos: porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas.

*Desempeño:*se refieren a la actuación en realidad, porque se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.

*Idoneidad:*porque debe cumplir con los indicadores de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto.

*Contextos:*porque constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también el ambiental, que rodean, significan e influyen en una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto y éste puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.

*Responsabilidad:*porque se refiere a analizar las consecuencias antes de actuar y al buscar corregir lo más pronto posible algún desacierto. Prever las consecuencias del desempeño y revisar cómo se ha actuado.

(Sergio Tobón, 2006, p. 66), refiere que hay dos clases de competencias: genéricas y específicas.

Las genéricas se refieren a las que son comunes a una rama profesional, por ejemplo: salud, ingeniería, educación o a todas las profesiones.

Las competencias específicas, a diferencia de las genéricas, son propias de cada profesión u le dan identidad da una ocupación, en este sentido se habla de las competencias del profesional de educación física, del profesional de ingeniería de sistemas o del profesional en psicología.

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (Programa de Educación Preescolar, 2004, p. 22).

Competencia. Del latín: *competentia*, confrontar, competente, pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (Diccionario de la Real Academia).

Competencia es un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación).

(Nancy Zambrano Chávez, 2007, p. 87) define el término de competencia como "la forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales: habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal como social".

"Las competencias docentes pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas" (Garduño Rubio, 2004).

"Una competencia implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos, son más que el saber, el saber hacer o el saber ser" (Plan de Estudios Educación Básica Secundaria, 2006).

Se entiende por competencia la capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada, movilizando y articulando sus conocimientos, habilidades y valores (PIFCYE, SEB-SEP, 2007, p. 201).

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presentó a la Comisión de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) en 1996, el Informe Delors, con algunas propuestas y orientaciones básicas válidas tanto a nivel nacional como a escala mundial, ya que, según

afirma dicho documento, frente a los numerosos desafíos del futuro, la educación resulta ser un instrumento indispensable para que la humanidad pueda avanzar y alcanzar los ideales de paz, fraternidad, libertad y justicia social.

El informe Delors, nos recuerda que no basta dotar al individuo de un cúmulo de conocimientos al comienzo de su vida a los que podrá recurrir después ilimitadamente, sino que se trata de habilitar a la persona para que sepa aprovechar las oportunidades que se le presentan de poner al día, profundizar y enriquecer los primeros saberes adquiridos y así adaptarse a un mundo cambiante, esto es, una educación a lo largo de la vida.

La educación a lo largo de toda la vida, señala dicho informe, se basa en cuatro pilares:

1. Aprender a conocer.

   Mediante una cultura suficientemente amplia, que después se profundiza en disciplinas particulares y en saberes específicos, supone aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece una educación a lo largo de toda la vida.

2. Aprender a hacer.

   No se trata sólo de obtener una calificación profesional o de obtener un título o diploma, sino de que el individuo adquiera las competencias que necesita para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo, así como aprender a desenvolverse en los distintos contextos sociales y experiencias de trabajo a las que se enfrentarán los jóvenes y adolescentes.

3. Aprender a vivir juntos.

   Esto implica, en primer término, el conocimiento de sí mismo, ya que el descubrimiento del otro pasa necesariamente por el descubrimiento de uno mismo, lo cual permite fomentar la actitud de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. En segundo lugar, aprender a vivir juntos implica la búsqueda de objetivos comunes, mediante proyectos en común, tanto en el ámbito del deporte como en el de la cultura y la recreación y mediante su participación en actividades sociales: acción humanitaria, campañas de solidaridad, ayuda a los más desfavorecidos y de servicio social.

4. Aprender a ser.

   Fortalecer la personalidad favoreciendo la adquisición de autonomía, juicio y responsabilidad personal. Esto implica una educación que incluya el desarrollo de

todas las posibilidades del individuo: memoria, razonamiento, pensamiento crítico, sentimiento estético, capacidades físicas y aptitudes para comunicar.

El Informe Delors, señala que hasta ahora se ha privilegiado más la adquisición de conocimientos y que es necesario concebir la educación como un todo. Estos principios bien pueden ser la inspiración para la elaboración de programas y el diseño e implementación de políticas educativas, pero también a niveles más concretos pueden ser criterios para el desempeño del maestro frente a su grupo, especialmente en el momento de elaborar sus programaciones y de seleccionar los contenidos de aprendizaje.

En todo el mundo son cada vez más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y a aprovecharlo en la vida cotidiana.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Las competencias se manifiestan en acción integrada, poseer conocimientos o habilidades no significa ser competente; se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas por su origen, género o condición.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta; organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo; escribir un cuento o un poema; editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y técnica.

Las competencias para la vida que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

Competencias para el aprendizaje permanente.

Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información.

Se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones.

Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas y manejar el fracaso y la desilusión.

Competencias para la convivencia.

Implican relaciones armónicas con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

Competencias para la vida en sociedad.

Se refiere a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o

colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo y, manifestar una conciencia de preferencia a su cultura, a su país y al mundo.

Para crear experiencias fructíferas de aprendizaje, un buen profesor tiene que descubrir que es lo que ya saben los estudiantes y cuales son los contenidos y conceptos que permiten conectar con su mundo. También son importantes los conocimientos sobre distintas modalidades de inteligencia, procesamiento de información y comunicación.

Para promover experiencias fructíferas de enseñanza hay que dominar los conocimientos disponibles sobre el desarrollo evolutivo de los estudiantes: cómo piensan y se comportan los niños y los adolescentes; que persiguen; que encuentran interesante; qué es lo que ya saben y cuáles son los conceptos que les plantean dificultades en determinadas materias y a ciertas edades. Los profesores deben saber cómo estimular su desarrollo social, físico y emocional, así como el propiamente intelectual.

Una enseñanza que pretenda conectar con los alumnos también exige tomar conciencia de las diferencias surgidas de la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género, la experiencia escolar previa y otros factores que configuran las experiencias de las personas y percatarse de las diferencias en la inteligencia, en las estrategias de aprendizaje por las que cada uno tiene preferencia o de las dificultades que pueden encontrarse en el curso de los aprendizajes. Es preciso que los profesores indaguen sensata y eficazmente sobre las experiencias vividas por los alumnos y sus concepciones sobre la materia, de forma que puedan interpretar a través de sus ojos y diseñar las lecciones estableciendo puentes de enlace con sus conocimientos y estilos de aprendizaje.

Los profesores, tienen que saber escuchar atentamente y examinar el trabajo de los alumnos, así como organizar situaciones didácticas que inciten a los alumnos a escribir y hablar de sus experiencias y concepciones. Este tipo de saberes componen lo que suele denominarse el conocimiento pedagógico del alumno (Grimmett y Mackinnon, 1992, p. 168), que puede irse enriqueciendo al observar cuales son los estilos de pensamiento y razonamiento de cada estudiante, las formas que mejor les ayudan a aprender y los factores que tienen el poder de motivarlos.

Es preciso que los profesores comprendan que es lo que puede ayudar a los estudiantes a aprender. Para ello es necesario desarrollar la capacidad de evaluar

sus conocimientos y estilos de aprendizaje, identificar sus potencialidades y desventajas, percatándose de quienes tienden a emplear claves virtuales u orales quienes a razonar partiendo de lo específico para llegar a lo general o a la inversa, quienes recurren a organizadores espaciales o gráficos o están más apegados al texto, quienes tienen una inteligencia lógico-matemática altamente desarrollada.

Hacer buen uso de toda esta información requiere que los profesores tengan en su repertorio didáctico estrategias de enseñanza que permitan responder a diferentes formas de aprender. Además de emplear regularmente diferentes representaciones del contenido y caminos hacia el aprendizaje, el profesorado necesita instrumentos para trabajar en el aula con aquellos alumnos que presentan dificultades para procesar la información o necesidades educativas especiales.

Son precisos los conocimientos sobre tecnologías y recursos curriculares. De este modo, los docentes podrán desarrollar capacidades para poner en contacto a los alumnos con fuentes de información y conocimiento diferentes a los libros de teto, fomentar la búsqueda de conocimientos, la habilidad de recoger y sintetizar información y el desarrollo de modelos, trabajos escritos, diseños y otros tipos de trabajos escolares. El papel del educando consistirá en ayudarles a aprender, a localizar y utilizar recursos para plantear y resolver problemas, lo que es mucho más interesante que limitarse a hacerles memorizar contenidos incluidos en una sola fuente.

Los profesores deben ser capaces de organizar y promover interacciones entre los alumnos de tal modo que pueda producirse un aprendizaje en común. Conviene saber de qué forma organizar el aula, como un espacio que estimule el discurso fructífero e impulse el razonamiento disciplinado y riguroso de los alumnos. Y, desde luego, también son necesarios los conocimientos y disposiciones favorables hacia la colaboración con otros colegas, para planificar, evaluar y mejorar el aprendizaje dentro del centro, así como trabajar con las familias, conocer mejor a cada alumno y modelar experiencias de apoyo, tanto en la escuela como en el hogar.

Los profesores tienen que ser capaces de analizar su práctica profesional y reflexionar sobre ella, evaluar los efectos de su docencia y, cuando proceda, acometer su reconstrucción y mejora. Cuando la enseñanza se orienta a la comprensión, el pensamiento de los profesores debe discurrir permanentemente por dos vertientes relacionadas entre si:

a) ¿Qué estoy haciendo para conseguir que los alumnos avancen hacia niveles elevados de comprensión y actuación competente?

b) Qué atención estoy prestando a los conocimientos e intereses de los alumnos al hacerles progresar hacia las metas del currículum y al desarrollo de su talento y competencia social?

Los profesores deben de apreciar continuamente lo que piensan y comprenden sus estudiantes, pues ése es el punto de referencia obligado para remodelar sus planes de trabajo, aprendiendo de lo que van descubriendo a desarrollar el currículum para el logro de las metas planteadas.

Para la mayor parte del profesorado son nuevas estas exigencias de conocimiento que surgen, a fin de cuentas, de la necesidad de enseñar a un espectro mucho más amplio de alumnos para alcanzar estándares de rendimiento escolar, ahora, mucho más altos.

¿Cómo introducir a gran escala una enseñanza diferente? La única respuesta creíble es que debemos imaginar y promover modalidades más potentes de formación del profesorado: tanto en su formación inicial como en el transcurso de sus carreras profesionales (Darling Hammond, 2009, p. 134).

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, son pilares de la educación para hacer frente a los retos del Siglo XXI y llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades relativas, permitiéndole que *aprenda a ser.*

(Laura Frade, 2007, p. 199) enfatiza que para implantar con éxito un diseño curricular basado en competencias, los docentes deben poseer inteligencia educativa y demostrarla a través del dominio de ocho competencias pedagógicas:

1. **Diagnóstica**. Capacidad de detectar las necesidades de aprendizaje del alumno, definir qué debe aprender el sujeto y los contenidos relevantes para la vida laboral con éxito.

2. **Cognitiva.** Capacidad que guarda relación con la adquisición del conocimiento que necesita un profesor para el desarrollo de los contenidos temáticos de sus diferentes asignaturas.

3. **Ética.** Capacidad que incide en la toma de decisiones por parte de los docentes sobre su compromiso ante la sociedad, la responsabilidad al impartir sus clases, los valores que promoverá.

4. **Lógica.** Capacidad para organizar el contenido de la enseñanza de una manera lógica-secuencial, misma que se demuestra mediante la organización, ordenamiento, graduación y dosificación de los contenidos, conforme a lo detectado en el diagnóstico.

5. **Empática**. Capacidad que permite entender a los alumnos en tres diferentes planos: afectivo, cognitivo y psicomotriz.

6. **Comunicativa**. Habilidad para lograr la mediación entre el aprendizaje y la enseñanza, corresponde a la utilización de los diferentes tipos de lenguaje que posibiliten al estudiante de apropiarse del conocimiento y hacer su propia construcción significativa.

7. **Lúdica**. Capacidad que permite diseñar y aplicar diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, apropiadas a cada contenido temático, objetivo de enseñanza y estilo de aprendizaje de los alumnos.

8. **Metacognitiva**. Capacidad para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje en dos vías: hacia los alumnos, verificando avances y estableciendo medidas correctivas y, además, a su propio desempeño como docente, lo que le permitirá mejorar, día a día, en su profesión.

(Antoni Zabala y Laia Arnau, 2003, p. 55) opinan que la introducción del concepto de competencias de forma generalizada puede ser un medio notablemente eficaz para extender unos principios pedagógicos que, aún hoy en día, siguen siendo parte de una minoría: pero no sólo eso, de algún modo puede ser un “recipiente” apropiado para contener, de forma rigurosa, una enseñanza más acorde con una perspectiva de formación integral, en equidad y para toda la vida.

Que de forma progresiva y lenta, pero en un proceso afortunadamente irreversible, los currículos se han ido desplazando de las materias al alumno.

Que ahora ya no sólo es suficiente adquirir unos conocimientos o dominar unas técnicas, aunque sean de forma comprensiva y funcional, sino que es necesario que el alumno sea “capaz” cognitivamente y, sobre todo, en las otras capacidades: motrices, de equilibrio, de autonomía personal y de inserción social.

Que aquello que se aprenda sirva para poder actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada.

(Antoni Zabala y Laia Arnau, 2003, p. 76), plantean once ideas clave en torno a las competencias:

1. El uso del término “competencia” es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva a la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real.

2. La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

3. La competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.

4. Para poder decidir qué competencias son objeto de la educación, el paso previo es definir cuáles deben ser sus finalidades. Existe un acuerdo generalizado en que éstas deben contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.

5. Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal y profesional.

6. El aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implica el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido, tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales.

7. Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes, según las características diferenciales del alumnado.

8. El análisis de las competencias nos permite concluir que su fundamento no puede reducirse al conocimiento que aportan los distintos saberes científicos, lo que implica llevar a cabo un abordaje educativo que tenga en cuenta el carácter meta disciplinar de una gran parte de sus componentes.

9. Una enseñanza de competencias para la vida exige la creación de un área específica para todos sus componentes de carácter meta disciplinar, que permita la reflexión y el estudio teórico y, al mismo tiempo, su aprendizaje sistemático en todas las áreas.

10. No existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar la de que todas deben tener un enfoque globalizador.

11. Conocer el grado de dominio que el alumno ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problemas que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.

El Dr. Phillippe Perrenoud, es sociólogo, antropólogo y profesor de la Universidad de Ginebra. Sus principales trabajos versan sobre: la creación de desigualdades y el fracaso escolar, la diferenciación de la enseñanza, el currículum, el trabajo escolar y las prácticas pedagógicas, la innovación y la formación de docentes.

Debido a la relevancia de las declaraciones que el Dr. Perrenoud expresó en la siguiente entrevista, es que reproduce como un referente conceptual fundamental: (Entrevista a Phillipe Perrenoud, 2000 p. 18-22)

1. ¿Qué es una competencia? ¿Quisiera darme algunos ejemplos?

Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.

Tres ejemplos más concretos:

Saber orientarse en una ciudad desconocida; esta competencia moviliza la capacidad de leer un plan, de situar donde se está, pedir información o consejos y, también, distintos conocimientos: concepto de escala, elementos de topografía, conocimiento de una serie de puntos de señales geográficas.

Saber atender a un niño enfermo; esta competencia moviliza capacidades (saber observar señales fisiológicas, tomar la temperatura, administrar un remedio) y también conocimientos: de la patología y de sus síntomas, medidas urgentes, terapias, precauciones que deben tomarse, de los riesgos, de los medicamentos, de los servicios médicos y farmacéuticos.

Saber votar de acuerdo con sus intereses; esta competencia moviliza capacidades (saberse informar, saber llenar una papeleta de voto) y también conocimientos sobre las instituciones políticas, de lo que está en juego en la elección, quiénes son los candidatos, partidos, programas, políticas de la mayoría en el poder, etc.

Los anteriores son ejemplos de gran trivialidad. Otras competencias están más vinculadas a contextos culturales, a oficios y/o a condiciones sociales. Los seres humanos no todos se enfrentan a las mismas situaciones. Desarrollan competencias adaptadas a su mundo. Las ciudades piden otras competencias que el bosque virgen, los pobres tienen otros problemas que solucionar que los de

los ricos, etc. Algunas competencias se construyen en gran parte en la escuela, otras en absoluto.

2. ¿De dónde viene la moda de las competencias en la educación escolar y cuando empezó?

La escuela, cuando se preocupa en formar competencias, en general siempre ha dado prioridad a los recursos: capacidades y conocimientos. Hasta cierto punto, se preocupa de los "ingredientes" de algunas competencias, pero por mucho menos de la puesta en movimiento de estos recursos en situaciones complejas.

Durante la escolaridad básica, se aprende a leer, escribir, contar y también a razonar, explicar, resumir, observar, comparar, dibujar y decenas de otras capacidades generales. Y se asimilan conocimientos disciplinarios: matemáticas, historia, ciencias, geografía, etc., pero la escuela no ve la necesidad de conectar estos recursos a situaciones precisas de la vida.

Cuando se pregunta ¿por qué se enseña esto o eso? La justificación en general está basada en exigencias de desarrollar un curso; es necesario aprender a contar para aprender a solucionar problemas, saber de gramática para aprender a redactar un texto, etc., cuando se hace referencia a la vida, es de manera bastante global; se aprende para convertirse en un buen ciudadano, aclararse en la vida, tener un buen trabajo, tener cuidado de su salud.

La moda actual por las competencias se ancla en dos constataciones:

a) La transferencia y la movilización de las capacidades y conocimientos no son dadas "en marcha", es necesario trabajarlos involucrados. Eso exige tiempo, gestiones didácticas y situaciones apropiadas.

b) En la escuela, no se trabajan bastante la transferencia y la movilización y no se da bastante importancia a este impulso. Es pues insuficiente. De modo que los alumnos acumulan conocimientos, pasan exámenes, pero no llevan a movilizar estos acervos en las situaciones de la vida, en el trabajo y fuera (en la familia, la ciudad, el ocio, etc.).

Esta situación no es dramática para los que hacen estudios largos. Es más grave para los que solo van algunos años a la escuela. Al formular más explícitamente objetivos de formación en términos de competencias, se lucha abiertamente contra la tentación de la escuela; prepararse a sí mismo, marginar la referencia a situaciones de vida; y de no tomarse el tiempo de ayudar a la movilización de los acervos en situaciones complejas. El enfoque por competencias es una manera de tomar seriamente, dicho en otras palabras, una problemática antigua, la de la "transferencia de conocimientos".

3. ¿Cuáles son las competencias que los alumnos deben haber adquirido al final de la escuela?

Es una opción de sociedad, que sería mejor fundamentar en un conocimiento ampliado y actualizado de las prácticas sociales. Para elaborar un “conjunto de competencias” no basta con nombrar a una comisión de redacción. En algunos países, se limitaron a reformular los programas tradicionales poniendo un verbo de acción frente a los conocimientos disciplinarios. Allí en donde se leía “enseñar el teorema de Pitágoras”, se lee ahora “servirse del teorema de Pitágoras” para solucionar problemas de geometría. Es una mascarada.

La descripción de las competencias debe partir del análisis de las situaciones y de la acción y de ahí derivar de los conocimientos. Se va demasiado aprisa, en todos los países, se lanzan en la redacción de programas sin tomarse el tiempo de observar las prácticas sociales, de definir las situaciones a las cuales se enfrentará a la gente común, ordinaria y real. Que se sabe verdaderamente si las competencias incluidas parten de una necesidad de la vida cotidiana, un desempleado, un emigrante, un minusválido, una madre soltera, un disidente, un joven de los suburbios.

Si el sistema educativo no se toma el tiempo de reconstruir la transposición didáctica, no se cuestionarán las finalidades de la escuela, se limitará a poner el contenido antiguo en un nuevo envase. En la formación profesional, se establece un referencial del oficio analizando las situaciones de trabajo, luego s e elabora un referencial de competencias, que fija los objetivos de la formación. Nada de eso para la formación general. Esta es la razón por la que, al amparo de las competencias, se hace hincapié en capacidades sin contexto. Resultado: se salvaguarda la parte fundamental de los conocimientos necesarios para los estudios largos y los grupos de presión disciplinarios se satisface.

4. ¿Tiene un ejemplo de lo que convendría hacer?

He intentado el ejercicio para las competencias que están en los fundamentos de la autonomía de las personas. Esto da ocho grandes categorías de competencias:

1) Saber definir, evaluar y hacer valer sus recursos, sus derechos, sus límites y necesidades.

2) Saber diseñar y conducir proyectos, desarrollar estrategias, individualmente o en grupo.

3) Saber analizar situaciones, relaciones de los campos de fuerza de manera sistemática.

4) Saber cooperar, actuar en sinergia, participar en un colectivo, compartir un liderazgo.

5) Saber construir y animar organizaciones y sistema de acción colectiva de tipo democrático.

6) Saber administrar y superar conflictos.

7) Saber jugar con las normas, servirse de ellas y elaborarlas.

8) Saber construir ordenamientos negociados mas allá de las diferencias culturales.

Dentro de cada una de estas grandes categorías, será necesario aun especificar concretamente a familias de situaciones, por ejemplo, “saber desarrollar estrategias” para preservar los empleos en situaciones de reestructuración de la empresa.

La formulación de las competencias se descarta entonces de la abstracción ideológicamente neutra. De golpe, la unanimidad se ve amenazada y se encuentra la idea de que los objetivos de la escolaridad dependen de una opción de sociedad.

5. ¿La UNESCO realizó o dio seguimiento a experiencias, antes de recomendar tales cambios en los currículos y las prácticas de educación?

No tengo una respuesta precisa para esta cuestión. El movimiento es internacional. En los países en desarrollo, que está en juego no es lo mismo que para los países muy escolarizados. La UNESCO observa, sin lugar a dudas, que entre los niños que tienen la oportunidad de ir menos a la escuela algunos años, hay demasiados que salen sin saber servirse de lo que aprendieron. Es necesario dejar de pensar en la escuela básica, en primer lugar, como una preparación para los estudios largos, es preciso prever lo contrario, como una preparación a la vida para todos, incluida la vida de los niños y los adolescentes, lo que no es tan sencillo.

6. En este contexto ¿cuáles son los cambios en cuanto al papel del profesor?

Es inútil pedir esfuerzos sobrehumanos a los profesores si el sistema educativo no hizo otra cosa que adoptar el lenguaje de las competencias, sin cambiar nada de lo fundamental. El índice más seguro de un cambio en profundidad, es la reducción radical del contenido disciplinario y una evaluación formativa y certificativa orientada claramente hacia las competencias. Como lo dije, las competencias no dan la espalda a los conocimientos, pero no se puede pretender desarrollarlos sin conceder tiempo a las puestas en situación. No basta con añadir

una “situación de transferencia” al final de cada capítulo de un curso convencional. Si el sistema cambia, no solamente reformulando sus programas en términos de competencias verdaderas, pero abriendo las disciplinas, introduciendo ciclos de aprendizaje plurianuales, introduciendo ciclos de aprendizaje plurianuales a lo largo del curso, llamando al a la cooperación profesional, invitando a una pedagogía diferenciada, entonces los profesores deben cambiar sus representaciones y sus prácticas.

7. ¿Qué es lo que el profesor debe entonces modificar en su práctica?

   Para desarrollar las competencias, es necesario trabajar sobre todo por problemas y proyectos, por lo tanto proponer tareas complejas, retos, que inciten a los alumnos a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y hasta cierto punto a completarlos. Eso supone una pedagogía activa, cooperativa, abierta sobre la ciudad o el pueblo. El profesor debe dejar de pensar que el dar cursos está en el corazón del oficio. Enseñar, hoy debería consistir en concebir, establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas.

   Para los profesores que ya poseen una visión constructivista e interaccionista del aprendizaje, trabajar en el desarrollo de competencias no es una ruptura. El obstáculo es aguas arriba, cómo llevar a los profesores acostumbrados a impartir lecciones a reconsiderar su oficio. Solo se desarrollarán competencias con la condición de que perciban como organizadores d situaciones didácticas y actividades que tengan sentido para los alumnos y que los involucre, generando, al mismo tiempo, aprendizajes fundamentales.

8. ¿Cuáles son las cualidades que el profesor debe tener para ayudar a sus alumnos a desarrollar competencias?

   Antes de adquirir competencias técnicas, debería ser capaz de definir y valorar sus propias competencias, en su oficio y en sus otras prácticas sociales, Lo que exige un trabajo sobre el dar cuenta de su conocimiento. A menudo, el profesor es alguien al que le gusta el saber por el saber, que salió bien de la escuela, que posee una fuerte identidad disciplinaria a partir de la enseñanza secundaria. A veces "se pone en el lugar" de los alumnos que no son y no quieren llegar a ser "como él", y comenzará a buscar formas para interesarlos por los conocimientos no como tales, sino como herramientas para incluir al mundo y actuar sobre la realidad. El principal recurso del profesor, deberá ser su postura reflexiva, su capacidad de observar, controlar, innovar, aprender de otros, de los alumnos, de la experiencia. Pero por supuesto, hay capacidades más precisas:

- saber administrar la clase como una comunidad educativa;
- saber organizar el trabajo en espacios-tiempo más extensos de formación (ciclos, proyectos de escuela);
- saber cooperar con los colegas, los padres y otros adultos;
- saber concebir y hacer vivir dispositivos pedagógicos complejos;
- saber suscitar y animar gestiones de proyecto como método de trabajo regular;
- saber situar y modificar lo que da o retira de sentido a los conocimientos y a las actividades escolares;
- saber crear y administrar situaciones - problema, identificar obstáculos, analizar y re encuadrar las tareas;
- saber observar a los alumnos en el trabajo;
- saber evaluar las competencias en proceso de construcción.

9. ¿Qué es lo el profesor puede hacer con las disciplinas? ¿Cómo emplearlas en este nuevo contexto?

No se trata de renunciar a las disciplinas, que son campos de conocimientos estructurados y estructurantes. Hay competencias del dominio disciplinario, hay que trabajar en este marco. En la enseñanza primaria, es necesario sin embargo, preservar la polivalencia de los profesores, no "secundarizar" la escuela primaria. En la enseñanza secundaria, se pueden desear compartimentos menos precoces y más ceñidos, profesores menos especializados, menos encerradas en una única disciplina y orgullosos ignorar todo de los demás. Es importante también no distribuir todo el tiempo escolar entre las disciplinas, es necesario proporcionar intersecciones favoreciendo gestiones de proyectos, cruces interdisciplinarios o actividades de integración.

10. ¿Cómo concebir la evaluación en una escuela orientada hacia las competencias?

Se formarán competencias en la escolaridad básica si se exigen competencias en el momento de la certificación. La evaluación es el verdadero programa, ya que indica "lo que cuenta". Es necesario pues evaluar competencias seriamente. Pero esto no podría hacerse con pruebas papel - lápiz. Se pueden inspirar en los principios de la evaluación auténtica elaborados por Wiggins:

1) La evaluación solo incluye tareas contextualizadas.

2) La evaluación se refiere a problemas complejos.

3) La evaluación debe contribuir para que los estudiantes desarrollen más sus competencias.

4) La evaluación exige la utilización funcional de conocimientos disciplinarios.

5) No hay ninguna dificultad de tiempo fijada arbitrariamente en la evaluación de las competencias.

6) La tarea y sus exigencias se conocen antes de la situación de evaluación.

7) La evaluación exige una determinada forma de colaboración con pares.

8) La corrección tiene en cuenta las estrategias cognoscitivas y meta cognitivas utilizadas por los estudiantes.

9) La corrección solo toma en cuenta los errores importantes relacionados con la construcción de las competencias.

11. ¿En cuánto tiempo se podrán apreciar los resultados de los cambios?

Antes de evaluar los cambios, sería mejor procurar que se operen, no solamente en los textos, pero en los espíritus y en las prácticas. Eso tomará años si se hacen las cosas seriamente. Lo peor sería creer que se transformarán las prácticas de enseñanza y aprendizaje por decreto. El cambio requerido pasará por una forma de Revolución cultural, en primer lugar para los profesores, y también para los alumnos y sus padres.

Cuando las prácticas hayan cambiado a gran escala, el cambio exigirá aún años para ver resultados visibles, ya que será necesario esperar que uno o más generaciones de alumnos hayan cruzado todo el proceso. Esperando, es mejor controlar, acompañar y hacer que se de el cambio en vez de buscar pruebas prematuras de éxito.

12.¿Qué es lo que para una reformulación de los programas, como lo señalado, puede hacerse en un país como Brasil?

Su país se enfrenta al reto de la escolarización de todos los niños y adolescentes y la formación de profesores calificados en todas las regiones. Y también a la desigualdad en la escuela, al fracaso, a los abandonos. El enfoque por competencias no va a solucionar mágicamente estos problemas. Lo más grave sería, que porque se reforman los programas, no se invierta en todas las otras obras. Sólo estrategias sistémicas son justificables.

No descuidar, sin embargo, tres contribuciones del enfoque por competencias si se van a llevar a cabo sus ambiciones:

1) Aumentar el sentido del trabajo escolar y modificar el dar cuenta del conocimiento de los alumnos con dificultad;

2) Favorecer los enfoques constructivistas, la evaluación formativa, la pedagogía diferenciada, lo que puede favorecer la asimilación activa de los conocimientos;

3) Poner a los profesores en movimiento, incitarles a hablar de pedagogía y cooperar en el marco de equipos o proyectos de establecimientos.

Esta es la razón por la que es juicioso integrar desde ahora el enfoque por competencias en la formación - inicial y continua - y a la identidad profesional de los profesores. No olvidar que finalmente, el objetivo principal es el de democratizar el acceso a los conocimientos y a las competencias. ¡Todo lo demás solo es un medio!

13. ¿Está usted trabajando en un nuevo proyecto o tema, ahora?

Sigo trabajando sobre la transposición didáctica a partir de las prácticas, sobre los dispositivos de construcción de competencias, tanto en la escuela como en las formaciones profesionales terciarias. Esto se está realizando al mismo tiempo que una reflexión sobre los ciclos de aprendizaje, la individualización de los cursos, el

enfoque modular de los currículos. Trabajo también sobre las estrategias de cambio y sus aberraciones conocidas: demagogia, precipitación, búsqueda de beneficios políticos a corto plazo, peso desproporcionado de los grupos de presión disciplinarios, simplificación, incapacidad para controlar y negociar cambios complejos extendidos sobre diez años al menos, dificultad de definir la justa autonomía de los establecimientos.

El Dr. Phillippe Perrenoud,es autor del libro “Diez nuevas Competencias para Enseñar” (Phillippe Perrenoud, 2002, p.1-245). El Cuadro 1, describe que las competencias del profesor ideal son:

Competencias de referencia	**Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)**
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
Gestionar la progresión de los aprendizajes	Concebir y hacer frente a situaciones-problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación	Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio. Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.

	Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	Fomentar el deseo de aprender, explicitar su relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar, y desarrollar la capacidad de autoevaluación del alumnado. Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de centro) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. Ofrecer actividades de formación opcionales, “a la carta”. Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
Trabajar en equipo	Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones Formar y renovar el equipo pedagógico Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
Participar en la gestión de la escuela	Elaborar, negociar un proyecto institucional Administrar los recursos del centro Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen) Organizar y hacer evolucionar, en el mismo centro, la participación de los alumnos

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos, primero se deben considerar aspectos comprendidos en el nivel de competencia curricular, como los conocimientos semánticos y procedimentales, ahora conocidos como saber conocer; posteriormente las habilidades de pensamiento fundamentales para darles tratamientos los saberes relacionados con los contenidos de las diferentes

áreas del currículum, como la capacidad de síntesis, el nivel de razonamiento lógico, la lectura, ahora conocido como saber hacer; sin olvidar que también hay factores que inciden en el contexto escolar y que se desarrollan por medio de lo que se llama el currículum oculto, nos referimos, específicamente, a las actitudes y los valores, con lo que estaríamos incidiendo en el saber ser y el saber estar.

Los contenidos conceptuales son el conjunto de hechos, de datos y de conceptos cuya enseñanza se ha hecho más compleja y diversa con el fin de evitar únicamente su memorización. De acuerdo con Pozo, los hechos y los datos se aprenden de modo memorístico, en cambio "la adquisición de conceptos se basa en el aprendizaje significativo, que requiere una actitud más activa con respecto al aprendizaje" (LA EVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN COLABORATIVA), (López e Hinojosa, 2008, p. 233); es decir, un concepto se adquiere cuando se parafrasea con palabras propias, la comprensión de los conceptos permite tener una representación personal de la realidad.

Esto implica que, aún en plena era del conocimiento, los docentes no debemos dejar de evaluar conceptos, ya que los datos y los hechos son relevantes cuando el alumno dispone de significados que le permite interpretarlos y transformarlos en conocimiento.

Los contenidos procedimentales, "saber hacer" con un propósito claramente definido son los hábitos, las habilidades, las estrategias, los algoritmos, los métodos, las técnicas, etc., que todo alumno debe aprender acorde con el área de conocimiento que haya elegido.

El "saber hacer" corresponde a un contenido más complejo, por lo que resulta difícil hacer una única clasificación de los procedimientos, para este trabajo tomamos como referencia a (Blanco Prieto, 1990, p. 145) quien clasifica los contenidos procedimentales en:

Los contenidos procedimentales se han conocido como hábitos, habilidades, técnicas, etc. La definición que (Pozo, 1992, p. 87) ofrece, es que un procedimiento es "un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta". Por consiguiente, hablar de procedimientos implica el aprendizaje de un "saber hacer", con un propósito claramente definido y que se espera realizar de manera ordenada.

Como son contenidos más complejos (saber hacer), resulta difícil hacer una clasificación de los procedimientos. (Blanco Prieto, 1990, p. 160) clasifica los contenidos procedimentales en:

a) **Habilidades.** Capacidades manuales o intelectuales que tiene el sujeto para realizar algo. Se pueden detectar mediante la conservación, aportaciones o pruebas diseñadas para este propósito.

b) **Técnicas**. Acciones ordenadas dirigidas hacia el logro de objetivos concretos. Se adquieren en función de las habilidades.

c) **Estrategias.** Capacidades intelectuales para dirigir y ordenar su conocimiento con el fin de llegar a determinada meta. Son los procesos más complejos.

Durante casi todo el Siglo XX, las actitudes y valores que se desarrollaban en los alumnos eran raramente tomados en cuenta para su evaluación, a pesar de que siempre, consciente o inconscientemente, han estado presentes en el aula. Es con la Educación Basada en Competencias cuando cobran relevancia y se incorpora este "saber ser" y "saber estar" en el currículo escolar y, por consiguiente, en la evaluación de los aprendizajes.

De esta manera, la mayoría de los proyectos educativos, para ser pertinentes con los requerimientos de la sociedad en la que están inmersas las instituciones educativas, se preocupan por enseñar, promover y fortalecer los valores que se tienen relacionados con el bien común, el desarrollo armónico y pleno del estudiante y la convivencia solidaria basada en principios de justicia, equidad y democracia.

Cabe mencionar que el aprendizaje de las actitudes y valores es un proceso gradual que abarca períodos de tiempo amplios que sobrepasan con mucho los establecidos por las instituciones educativas para la evaluación de otro topo de contenidos, donde, adicionalmente, influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, el contexto sociocultural, entre otras. Por lo tanto, las actitudes y valores se deberán operar y monitorear a lo largo del curso escolar, inclusive a lo largo de toda la trayectoria escolar de los estudiantes, ya que las actitudes a desarrollar deben ser transdisciplinarias.

En este sentido, la evaluación por competencias de un alumno requiere que los docentes reúnan evidencias acerca de la construcción de una respuesta o producto que demuestre sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en determinadas situaciones, ya que el alumno necesita integrar conocimientos que deberán ser interdisciplinarios sobre contenidos, destrezas, habilidades mentales y ciertas actitudes indispensables para la consecución eficiente de metas.

De acuerdo con Frida Díaz Barriga, (LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE, 2006, p. 122), algunas de las técnicas que se utilizan para la evaluación del desempeño del estudiante, son:

En la fase inicial: Asociación libre, uso de analogías, procesos de empatía, dibujos, imágenes, cuestionamientos, etc.

En la permanente o formativa: Diarios de clase, portafolios, proyectos, libreta de clase.

Por último en la sumativa o acumulativa: Planificación global de la evaluación (mapa conceptual, estudio de caso)

Competencias geográficas para la vida cotidiana del alumno

Tipos de saberes	Componentes de las competencias geográficas		Estrategias didácticas	Niveles de logro de las competencias
Saber	Conceptos	Localización	Recuperar Aprobar	Conocer
		Distribución		Comprender
		Diversidad		Describir
		Temporalidad		Comparar
		Relación		Explicar
Saber hacer	Habilidades	Observación	Inducir Deducir	Identificar
		Análisis		Inferir
		Síntesis		Integrar
		Representación		Demostrar
		Interpretación		Comprobar
Saber Ser	Actitudes	Adquirir conciencia del espacio	Promover Interactuar	Sensibilizar
		Reconocer la pertenencia espacial		Evaluar
		Valorar la diversidad espacial		Respetar
		Asumir los cambios del espacio		Convivir

		Saber vivir en el espacio		Trascender

De acuerdo con el propósito de la asignatura y de cada una de las técnicas mencionadas, el profesor deberá elegir la que mejor se adecue a la unidad de aprendizaje que imparta.

Para cada una de las técnicas de evaluación elegidas se deberán desarrollar instrumentos de evaluación, en los que se establezcan, con anticipación, los criterios de lo que se va a evaluar de cada una de las técnicas mencionadas, estos criterios deberán darse a conocer a todos los alumnos al inicio del curso, indicando y estableciendo los porcentajes y los momentos de evaluación para que esta se realice de manera objetiva. Los instrumentos de evaluación de conocimientos, procesos o resultados, más confiables son las rúbricas y las listas de cotejo (Díaz-Barriga, 2002, p. 146).

Las rúbricas, son guías o escalas de elevación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso de producción determinada. Estas integran un amplio rango de criterios por medio de escalas ordinales que destacan la evaluación de un desempeño, centrada en aspectos cualitativos, aunque, para fines de evaluación sumativa, es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.

Las rúbricas, son estrategias que apoyan al docente, tanto en la evaluación como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita. Resultan apropiadas, no solo en el campo del aprendizaje científico, sino en la evaluación de procesos y productos relacionados con arte, diseño e intervención profesional, entre otras. En este sentido, son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular, las referentes a procesos y producciones ligadas con simulaciones situadas y aprendizaje *in situ*(Díaz-Barriga, 2002, p. 147).

Por otro lado, las listas de comprobación o de cotejo, son herramientas de evaluación auto administrables, que se pueden crear a partir del contenido de la matriz de valoración (rúbrica), en éstas se especifican los pasos o condiciones que deben estar presentes durante una presentación o en un producto para que luego, los estudiantes, puedan verificar la presencia o ausencia de las características enlistadas. Es importante resalar que la lista de cotejo se presta para registrar aspectos que son del tipo dicotómico, es decir, presencia o ausencia; cumplimiento o no cumplimiento, etc.

Dentro de las ventajas de establecer listas de comprobación en los procedimientos de evaluación se puede enfatizar que les proporciona a los alumnos la responsabilidad de sus progresos, al otorgarles una herramienta para priorizar las tarea y administrar su tiempo eficientemente, les permite conocer, anticipadamente, qué se espera de ellos, qué se le va a valorar y cómo, entre otros beneficios.

Asimismo, la aplicación de este instrumento permite al docente enfocarse en el comportamiento del alumno, posibilita la recopilación de una forma fácil y rápida de una gran cantidad de información y es posible documentar la ejecución detallada de cada estudiante, mostrando su progreso a través del tiempo. Sin embargo, la aplicación de esta técnica presenta algunas desventajas como que presenta solo dos opciones para cada comportamiento observado: presente o ausente y es difícil resumir la ejecución del estudiante en una puntuación.

Para la elaboración de una lista de cotejo es recomendable: (Medina y Verdejo, 1999, p.100):

1. Identificar cada uno de los comportamientos a ser observados y hacer una lista de ellos.

2. Ordenar los comportamientos en la secuencia que se espera que ocurran (si esto es posible o importante).

3. Establecer un procedimiento lo más simple posible para registrar las observaciones.

Resulta relevante adicionar que los resultados de la observación deben permitir al docente preparar y aplicar estrategias para ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades.

2.2 MARCO LEGAL.

Este trabajo se apoya en los sustentos legales del Artículo (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1954, Art. 3º, p. 4).

El enfoque actual de la educación en México, está enmarcado en el contenido del Artículo 3º. Constitucional, en el que se señala que: “la educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

El texto del Artículo 3º. Constitucional, posee una honda raíz histórica, ya que tiene sus orígenes en los movimientos liberales que sentaron las bases de un

Estado de Derecho, fundamentado en la soberanía del pueblo, el establecimiento de un sistema de libertad y de garantías individuales.

En este proceso se aprecia la destacada labor de Benito Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada, Justo Sierra, Jaime Torres Bodet, Gabino Barreda, José Vasconcelos y Lázaro Cárdenas, que con su notable pensamiento impulsaron la educación pública en nuestro país.

A partir de la Revolución Mexicana se incluye un sentido social más amplio a la democracia, justicia, identidad nacional y solidaridad internacional. De esta manera, la educación permitirá al individuo una identificación y el arraigo a su Patria, al tiempo que propicia en él actitudes favorables hacia la participación social.

Se respalda en lo estipulado en la Ley General de Educación, publicada por la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, el día 13 de julio de 1993, que en su Artículo 1º. Señala que: “las universidades e instituciones de educación superior tienen la función social de educar, investigar y difundir la cultura”.

De igual forma, en el Artículo 2º. se menciona que: “la educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y, es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social”.

Esta investigación se fundamenta, además, en las Facciones I, II y V del Artículo 7º.:

I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas.

II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.

V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad.

Asimismo, en la Fracción VII del Artículo 14, que propone promover permanentemente la investigación que sirva como base a la innovación educativa.

También se consideró lo establecido en la Ley General de Salud, publicada por la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión en el Diario Oficial de

la Federación el día 7 de febrero de 1984, que en su Artículo 1º. reglamenta el derecho a la protección de la salud que tiene toda persona.

Por lo anterior y de conformidad con el Artículo 2º. este trabajo, no puso en riesgo el bienestar físico ni mental de quienes fueron sujetos de indagación. Del mismo artículo se tomó en cuenta lo estipulado en las fracciones II y III, acerca de las finalidades de la prolongación y mejoramiento de la calidad de la vida humana para contribuir al ejercicio pleno de sus capacidades y el acrecentamiento de los valores que coadyuven a la creación, conservación y disfrute de condiciones de salud que contribuyan al desarrollo social.

Los maestros que participaron en esta actividad fueron invitados e informados de los objetivos; quedó claro que el propósito era una reflexión sobre la práctica docente. También se notificaron a las autoridades escolares sobre la investigación.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Estrategia de Investigación.

En este sentido, la estrategia de investigación seguida corresponde a un estudio de caso, ya que de acuerdo con (Yin, 1994, p. 99), el motor para realizar estudios de casos, proviene del deseo de entender fenómenos sociales complejos, como lo es el cambio del perfil docente ante un nuevo modelo educativo. La unidad de análisis fueron los docentes que laboran en ella, estableciendo como categoría de análisis las competencias docentes, es decir, el desempeño pedagógico de los profesores.

El método que se aplicó se llevó a cabo para lograr de manera precisa el objetivo de la investigación. Como ya se explicó con anterioridad se buscó hacer un análisis de la problemática para proponer estrategias innovadoras para una solución, dando un enfoque enfatizando en lo cualitativo.

El método seguirá una lógica inductiva (que va de lo particular a lo general), que se busca en la realidad natural de los sujetos y el significado que le otorgan a los hechos investigados.

Se trabajó con el método de estudios de casos, llevando un seguimiento a ocho docentes que laboran en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino dando clases en el nivel licenciatura de la misma. En este tipo de estudio, hay posibilidad de comparar los sucesos, y de la misma manera las conclusiones para después proponer las estrategias que se crean pertinentes a la problemática. Se explota a los actores clave de la investigación.

Según (M. Paz Sandín Esteban, 2003, p. 43), el estudio de casos, es un método de investigación para analizar la realidad social, y es de gran importancia en el

desarrollo de las ciencias sociales y humanas. Representa la forma más adecuada de llevar las investigaciones desde una perspectiva cualitativa.

(Caramón, 2004, p. 123), comenta que de acuerdo a (Best, 1982, p. 222), y a (Stake,1985, p. 33), que las características del estudio de casos son:

- Examina y analiza de manera profunda la interacción de los factores que producen el cambio.

- Utiliza de preferencia el enfoque longitudinal para adentrarse el desarrollo durante cierto tiempo.

-Debido a su carácter holístico, los fenómenos de estudio guardan una estrecha relación entre sí. Cada fenómeno tiene unicidad, lo cual es muy importante para comprender cada caso en particular.

El estudio de casos, es de preferencia descriptivo, pero también puede explicar el fenómeno y a veces hasta predecirlo.

Los estudios de caso son informes sobre un ciclo completo de acción: pretenden ser completos. El informe que se obtiene permite tener las cosas “al día”.

Es importante recordar que en el estudio de casos se utilizan las técnicas de investigación que se suelen aplicar en el campo de las ciencias sociales: observación, encuesta, entrevista, cuestionario.

Es un ***estudio de casos múltiple*** con los docentes debido a que se pueden comparar los sucesos, y de la misma forma obtener y contrastar las conclusiones.

No se llevó a cabo una medición numérica. La recolección de datos consistió en obtener perspectivas y puntos de vista de quienes participan. La investigación se centró en las vivencias de los que participan, tal como fueron o se presentaron.

Sus referencias básicas se encontraron en la manera en cómo se dieron los fenómenos en el trabajo de los docentes de la asignatura de matemáticas, la

manera en que se construyeron en la realidad y cómo se interprete para describirla.

Como explica (Hernández Sampieri, 2006, p. 56), se debe partir de algunos datos, que al indagar sobre ellos, podrán ser comprendidos e interpretados con un tono personal, y se confirmarán y enriquecerán aún más con los instrumentos de investigación, lo cual indica que las respuestas no se obtendrán de concepciones teóricas previas.

Teniendo lo anterior como referencia, la presente investigación se centra en los métodos **no paramétricos**, pues operan con escalas de datos nominales y no tienen estrictos requisitos. No requieren supuestos acerca de la naturaleza o forma de las poblaciones involucradas.

(Avilés Garay, 2011, p. 88), expresa que el término no paramétrico sugiere que la prueba no está basada en un parámetro, sin embargo no requieren una distribución particular, de manera que algunas veces son referidas como pruebas de libre distribución. Aunque el término libre distribución es una descripción más exacta el término no paramétrico es más utilizado.

Los métodos paramétriconos pueden ser aplicados en una gran variedad de situaciones porque ellos no tienen los requisitos rígidos de los métodos paramétricos correspondientes. En particular los métodos no paramétricos no requieren poblaciones normalmente distribuidas.

En diferencia a los métodos paramétricos, los métodos no paramétricos pueden frecuentemente ser aplicados a datos no numéricos. Usualmente involucran simples computaciones que los que corresponden al método paramétrico y son, por lo tanto más sencillos para entender y aplicar.

Debido a que se trabajó con el método de casos, no se requirieron supuestos acerca de la naturaleza o forma de las poblaciones involucradas, no se basaron en un muestreo de una población con parámetros específicos.

La investigación que se llevó a cabo no está basada en un parámetro, se estableció una distribución particular, tomando en cuenta a catedráticos de las diferentes licenciaturas que oferta la ENESMAPO, para un estudio de casos con el fin de que se hiciera un adecuado seguimiento a cada uno de ellos en el tiempo en que se llevó a cabo la indagación.

Los datos que se recabaron son de carácter cualitativo, no numéricos. Sin embargo se involucraron para su análisis computaciones sencillas como porcentaje y gráficos que revelen la adecuada interpretación, por lo mismo se considera muy poca información de tipo cuantitativa.

Cabe mencionar que la aplicación de los instrumentos de investigación se llevó a cabo en el lapso de septiembre a noviembre del 2012. Durante tres meses se realizaron algunas observaciones a cada profesor con su grupo, además de que la última semana de septiembre del 2012 se aplicaron las encuestas tanto a los alumnos de las licenciaturas como a los docentes de las mismas.

Como se mencionó en este estudio participaron ocho docentes de diferentes licenciaturas de la ENESMAPO. Para llevar a cabo la investigación, desde finales del ciclo escolar 2011 – 2012, se acudió con el Director de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, para solicitar su autorización por medio de un oficio y así poder llevar a cabo en el presente ciclo escolar el trabajo de investigación, obteniendo una respuesta favorable.

Desde ese momento se trabajó con los catedráticos de la institución, con pláticas en relación a la investigación, a vistas de que permitieran llevarla a cabo.

El director de ENESMAPO autorizó fechas para acordar a principios de ciclo escolar 2012 – 2013 con los docentes las fechas de las observaciones y aplicación de los instrumentos de indagación.

Las fechas de observación y aplicación de instrumentos, fueron durante septiembre, octubre y noviembre de 2012, haciendo un par de observaciones a

cada docente con su grupo de su clase; encuestas a los ocho docentes; encuestas a cinco alumnos de cada grupo observado.

El conjunto de casos analizados es una muestra representativa, que como se explicó cumple con las características que darán respuesta al problema de estudio, sin generalizar resultados. Se explica brevemente las características de los docentes observados.

En el caso número uno, se observó un docente que cuenta con preparación profesional de Maestría. Tiene 35 años de servicio en la docencia y 16 años laborando en la ENESMAPO. El grupo con el que trabaja es la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia y cuenta con 32 alumnos en el grupo.

En el caso número dos, el docente cuenta con preparación profesional de Maestría. Tiene 25 años de servicio en la docencia y 12 años laborando en la ENESMAPO. El grupo con el que trabaja es la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Cívica y Ética y cuenta con 30 alumnos en el grupo.

En el caso número tres, el profesor cuenta con preparación profesional de Doctorado. Tiene 20 años de servicio en la docencia y 8 años laborando en la ENESMAPO. El grupo con el que trabaja es la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Matemáticas y cuenta con 33 alumnos en el grupo.

En el caso número cuatro, el docente cuenta con preparación profesional de Licenciatura. Tiene 8 años de servicio en la docencia y 3 años laborando en la ENESMAPO. El grupo con el que trabaja es la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Ingles y cuenta con 31 alumnos en el grupo.

En el caso número cinco, el docente cuenta con preparación profesional de Maestría. Tiene 41 años de servicio en la docencia y 16 años laborando en la

ENESMAPO. El grupo con el que trabaja es la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Español y cuenta con 32 alumnos en el grupo.

En el caso número seis, el profesor cuenta con preparación profesional de Maestría. Tiene 25 años de servicio en la docencia y 16 años laborando en la ENESMAPO. El grupo con el que trabaja es la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Telesecundaria y cuenta con 35 alumnos en el grupo.

En el caso número siete, el maestro cuenta con preparación profesional de Doctorado. Tiene 16 años de servicio en la docencia y 2 años laborando en la ENESMAPO. El grupo con el que trabaja es la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Física y cuenta con 28 alumnos en el grupo.

En el caso número ocho, el docente cuenta con preparación profesional de Licenciatura. Tiene 2 años de servicio en la docencia y 2 años laborando en la ENESMAPO. El grupo con el que trabaja es la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Cívica y Ética y cuenta con 30 alumnos en el grupo.

3.2. Propósito de la Investigación.

El principal interés de la investigación es lograr un primer acercamiento a la redefinición del perfil docente dentro del enfoque del currículum basado en competencias y conocer la perspectiva docente sobre los cambios en su desempeño, así como obtener conclusiones y dar sugerencias pertinentes a este enfoque.

El supuesto es que los maestros construyen las competencias docentes e incorporan en su enseñanza las estrategias para promover en sus alumnos el desarrollo de las competencias para la vida.

3.3. Tipo de Estudio y Diseño

El tipo de investigación es descriptiva, con un enfoque mixto, enfatizado hacia lo cualitativo ya que como expresa (Hernández Sampieri, 2006, p. 166), busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno a analizar. El tipo de estudio descriptivo tiene utilidad para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de algún fenómeno, suceso, contexto o situación.

Es una investigación transversal, pues se recolectarán datos en un solo momento, en un tiempo único y de los mismos se obtendrán los resultados.

Por lo mismo, el contenido del presente trabajo cabe dentro de esta línea de investigación, debido a que es de suma importancia que en las licenciaturas en las escuelas normales, un profesor desarrolle competencias profesionales apropiadas en sus alumnos, las cuales brinden elementos a los mismos para proporcionar herramientas que se vean reflejadas en su desempeño profesional.

El diseño dentro del enfoque mixto con énfasis en lo cualitativo, de acuerdo a lo que expresa (Hernández Sampieri, 2006, p. 169), ya que se cuantificará de forma sencilla los datos cualitativos al analizar indicadores en algunos instrumentos de indagación.

El diseño surgió desde el planteamiento del problema, el trabajo de campo, y fue cambiando y sufriendo modificaciones, aunque sea una forma de enfocar el fenómeno de interés. *"Dentro del marco del diseño se realizan las actividades mencionadas hasta ahora: inmersión inicial y profunda en el ambiente, estancia de campo, recolección de los datos, análisis de los datos y generación de teoría".* (Hernández Sampieri, 2006, p: 686).

En el desarrollo la investigación, desde que se planteó el problema se pensó en diferentes formas de abordarlo, sin embargo en cuanto se obtuvo información desde el paradigma y tipo de indagación, se pudo adecuar la forma e instrumentos apropiados.

Según la investigación se adopta el diseño etnográfico en el que (Hernández Sampieri, 2006, p. 689), expresa que de acuerdo a (Patton, 2002, p. 322), pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. La etnografía implica la descripción e interpretación de forma profunda, ya sea de un grupo o sistema social.

Se menciona que el propósito de la investigación etnográfica es hacer una descripción y análisis de lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente así como los significados que le dan a ese comportamiento, y al final presentar resultados de manera que puedan resaltar regularidades que implica un proceso cultural.

(Hernández Sampieri, 2006, p. 690), explica que (Creswell, 2002, p. 220)especifica que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones propios de determinado grupo. Por lo tanto el diseño de la investigación de este proyecto, consistirá en observar la práctica docente de los doce catedráticos de la asignatura de matemáticas. Con los datos obtenidos de la observación y las encuestas y grupo de enfoque, se realizará un exhaustivo análisis e interpretación de la problemática, y de ahí surgirán la conclusión y las estrategias a proponer de acuerdo a la misma.

Por lo anterior se menciona que dentro de los diseños etnográficos se clasifica en la etnografía de corte transversal, ya que el estudio se realiza en un momento determinado del grupo que se investiga, y no en procesos interaccionales o procesos a través del tiempo.

3.4. Población y Muestra Representativa.

Según lo explica (Hernández Sampieri, 2006, p. 220), el **universo o población** se define como la población que se va a estudiar y sobre la que se trata de generalizar los resultados.

“Las **poblaciones** deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo”. (Hernández Sampieri, 2006: 239).

Para (Lanuez Bayolo, 2008, p 455), la población es un conjunto de dos o más elementos que tienen por lo menos una característica o propiedad común que se tiene presente por el investigador para desarrollar la investigación. Para definir la población se debe tener presente con qué conglomerado se va a trabajar.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, en el nivel de Licenciatura de la misma.

El universo de la investigación está conformado por todos los catedráticos de las licenciaturas con sus grupos tanto en la modalidad mixta como escolarizada, en el ciclo escolar 2012-2013.

“La **muestra** en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández Sampieri, 2006: 562).

Miguel Martínez (1998), explica que la elección de la muestra obedecerá a lo que pensemos hacer con ella y también de lo que en particular creemos que se puede hacer con ella.

El mismo autor nos habla de los criterios que fija un buen investigador y entre ellos están las consideraciones teóricas o conceptuales, el interés personal, circunstancias de situación. Parecidos o semejantes que le dan imagen global del grupo que desea estudiar.

Para seleccionar la muestra es muy importante definir la unidad de análisis, tener en claro sobre qué o quiénes se van a recolectar los datos, teniendo en cuenta el planteamiento del problema y los alcances de estudio del mismo, de esta manera se logra delimitar una población.

En la investigación se tomó como muestra a ocho catedráticos de las licenciaturas de la ENESMAPO con sus respectivos grupos de diversas asignaturas en la institución. En estos ocho casos el total de alumnos es de 251 , de los cuales se eligió una muestra representativa de 5 alumnos por grupo para la aplicación de instrumentos (encuestas para el alumno), tomando en cuenta que el estudio no depende de la probabilidad, sino de obtener información adecuada en relación al tipo de investigación que se explica más adelante.

En este tipo de estudio, se pueden comparar los sucesos, y de la misma manera llegar a las conclusiones.

De acuerdo a (Hernández Sampieri, 2006, p. 300), para el enfoque cualitativo, las muestras no probabilísticas poseen un gran valor, ya que si se procede con cuidado, logran una gran inmersión inicial en el campo, y se obtienen justo los casos que interesan al investigador y que aportan a la recolección y análisis de los datos.

El autor enfatiza en que en este tipo de muestras, al elegir los elementos o casos no depende de la probabilidad, sino de razones que se relacionan con las características de la investigación o de quien realiza la muestra.

Aquí el procedimiento no es mecánico, ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas y, por supuesto, las muestras que se han seleccionado obedecen a otros criterios de investigación.

La muestra es no probabilística intencional, ya que es un subgrupo de la población en la que al elegir sus elementos no dependió de la probabilidad y como explica (Miguel Martínez, 1998, p. 289), se elige una serie de criterios para tener de esta manera una unidad de análisis con las mayores ventajas para lograr los fines que persigue la investigación.

Según (M. Paz Sandín Esteban, 2003, p. 211), el estudio de casos es un método de investigación para analizar la realidad ya que presenta la forma más adecuada de llevar las investigaciones desde una perspectiva cualitativa.

El criterio de selección de la muestra no tiene como propósito representar una población a partir de la cual se puedan generalizar resultados. La muestra es intencional y su selección estuvo determinada por la amplitud, variedad e integración de las diversas realidades que se centran en el objeto estudiado.

3.5. Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos.

Según (Galindo Cáceres, 1998, p. 166), un objeto de estudio social puede ser abordado con diferentes formas y procedimientos, distintas perspectivas, etc. Para acercarnos a esa realidad y cuestionar cosas se pueden abordar algunas herramientas. El investigador es el apropiado para decidir cuál. Debe de explicar el porqué de las técnicas y comentar como lo hizo, por lo tanto a continuación se describe las técnicas que se llevarán a cabo para la recuperación de la información.

(Hernández Sampieri, 2006, p. 311), explica que la observación cualitativa no es sólo contemplación, sino que implica profundizar en situaciones sociales y mantener un papel activo, y por supuesto una reflexión permanente. Persistir atento en los detalles o sucesos.

Para conocer la opinión de los docentes y los estudiantes acerca de la forma en que los maestros trabajan el modelo por competencias en los grupos de licenciatura se utilizó la técnica de la ***Encuesta de opinión.***

Es una de las herramientas más utilizada en las ciencias sociales, se realiza para que el sujeto plasme por sí mismo las respuestas en el papel. Su objetivo es averiguar lo que los participantes en la investigación piensan acerca del tema que se considera.

La encuesta, es una de las técnicas más importante para el estudio de casos, y de acuerdo a lo que expresa (Caramón, 2004, p. 222), cita a (Coon, 1998, p. 21) diciendo que ésta se estructura con preguntas en serie, redactadas de una forma muy cuidadosa, en un protocolo o cuestionario, y éstas se aplican a una muestra representativa. Se entiende por muestra representativa a un grupo pequeño de personas seleccionadas en relación al interés del investigador. Con base en los resultados se extraerán las conclusiones pertinentes.

La información que de estas encuestas se obtuvo se analizó mediante un tratamiento descriptivo (indicadores), que permitirá explicar de qué manera influye la preparación de los docentes de la asignatura de matemáticas, en el aprendizaje de los estudiantes.

La encuesta se aplicó a los ocho docentes que conforman la muestra, además de elegirse aleatoriamente a una cantidad de cinco alumnos de cada grupo de los ya mencionados catedráticos para que respondieran otra encuesta sobre el trabajo de sus catedráticos de dicha asignatura. Luego de la obtención de la información se sistematizó a efecto de obtener indicadores con las respuestas y graficar los resultados con computaciones sencillas, para analizar, reflexionar y concluir.

Los **instrumentos** son con qué se investiga, relacionándolo con la información que proporcionarán los docentes de la ENESMAPO con sus respectivos alumnos (actores que participan en el fenómeno a investigar).

Para la **técnica** de la ***encuesta de opinión*** se empleó *el* **instrumento *cuestionario estructurado***, al igual organizado de acuerdo a los objetivos de la investigación y elaborando las preguntas según las categorías que se hayan establecido previamente.

Este instrumento se conformó de presentación, instrucción de llenado y las preguntas que llevaron cierto orden para su análisis. Cabe señalar que se trabajó una encuesta para **el docente** y otra para **los alumnos.**

El ***cuestionario estructurado*** de la **encuesta para el docente y para el alumno** se construyó en relación a la información teórica en lo que refiere a competencias profesionales características del docente.

Modelo de Encuesta para el Docente

ENCUESTA DE OPINIÓN AL PERSONAL DOCENTE

La presente encuesta se realiza con la finalidad de recabar información en el curso del desarrollo de una investigación para efectos de titulación de la Licenciatura en Educación de la Unidad UPN 099, D.F. Poniente.. Los resultados son confidenciales y para uso exclusivo del propósito mencionado, por lo cual no se solicitan datos de ningún tipo a quienes vayan a contestarla.

El objetivo de este instrumento es obtener información sobre las competencias docentes a partir de la reflexión personal de la práctica educativa, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

1. Al iniciar una sesión de clase, ¿Se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos normalistas?.

2. ¿Se deben considerar los desaciertos de sus alumnos como un área de oportunidad para trabajar atendiendo las debilidades?

3. ¿Se debe facilitar el aprendizaje de los alumnos?

4. Considera usted que lo que les enseña a sus alumnos les sirve para su vida profesional y debe ser aplicable a su vida cotidiana?

5. ¿Se debe basar la pedagogía en situaciones problema?

6. ¿Se deben tomar en cuenta los intereses de aprendizaje de los alumnos?

7. ¿Se debe promover el trabajo colaborativo en sus estudiantes?

8. ¿Se debe trabajar la autoevaluación y la coevaluación entre sus alumnos normalistas?

9. Explique brevemente qué significa para usted, enseñar bajo el modelo de competencias.

Gracias por su apoyo en el presente trabajo de investigación

3.6. Procedimiento

Conocer el tipo de investigación y método que seguirá la misma, ayudará a mejorar el estudio porque permitirá establecer contacto con la realidad y se podrá conocer mejor, la finalidad en sí es formular nuevas teorías o quizás modificar las existentes, pero sobre todo incrementar los conocimientos. Para todo tipo de investigación debe de existir un procedimiento preciso.

Es de suma importancia definir el paradigma de investigación que permea en la indagación en la cual se está trabajando, ya que de ello dependerá el tipo de acciones que se llevarán a cabo en el desarrollo de la misma.

Desde el contexto de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son modelos de acción para la búsqueda de conocimiento. (Martínez, 2004, p. 187), expresa que los paradigmas se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores.

La presente investigación se centró en el paradigma interpretativo, ya que el objeto de estudio es un fenómeno de carácter social. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. Se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto y no pretende generalizar resultados.

Se intentó comprender la realidad circundante, que en este caso se refiere a la importancia del trabajo de las competencias docentes con los alumnos de licenciatura de las diferentes asignaturas en educación de la ENESMAPO. Por lo mismo se hizo uso de una metodología mixta, permeando en su mayor el enfoque cualitativo, ya que se buscó interpretar y comprender la realidad.

En el desarrollo de la investigación se analizó una problemática social y educativa donde se trata de identificar competencias profesionales en los docentes de licenciatura, que pudieran servir para que los estudiantes normalistas también las desarrollen en su práctica profesional. Se buscó comprender la realidad desde los

significados de las personas implicadas, por lo que se estudió sus acciones y otras características por medio del estudio de casos.

Al final de la investigación se darán resultados y conclusiones sobre el problema de indagación.

Se intenta concluir y recomendar estrategias a partir de la indagación. El problema de investigación es detectable a partir del análisis, de la reflexión en el aula. Se trató de interpretar y comprender la realidad, y así proponer actividades de cambio si se requieren.

Se desarrolló investigación con enfoque mixto con énfasis en lo cualitativo, ya que como explica (Hernández Sampieri, 2006, p. 432), se aplican herramientas cualitativas para generar una cuantitativa. Cabe aclarar que sólo se trabajará en lo cuantitativo con computaciones sencillas al analizar los resultados de las encuestas, como lo son el porcentaje y gráficos.

La investigación tendrá sustento teórico, pero se basará más que nada en la fenomenología a la que se prestará atención. Se apoyará en una realidad múltiple, holística y dinámica, debido a que se estará en contacto con los profesores y estudiantes de las licenciaturas mencionadas, con la finalidad de analizar la problemática y de esta manera proponer las estrategias que se crean más adecuadas a la misma.

Lo que será observable será la interrelación entre los actores de estudio, que como ya se mencionó son: docentes de las licenciaturas de la ENESMAPO con sus respectivos grupos.

Se realizaron los siguientes pasos:

-Una vez planteado el problema a investigar, se establecieron los objetivos y se procedió con la revisión teórica de los principales autores que abordan el tema de competencias docentes.

- Tomando como base el análisis de la propuesta de Perrenoud se diseñó la encuesta, la primera parte consta de treinta indicadores que esbozan competencias específicas, tres por cada una de las competencias genéricas. En la segunda parte se contempló un espacio para que se agregaran algunas competencias docentes que pudieran completar el listado inicial.

-Se procedió a hacer del conocimiento de las maestras el propósito del trabajo de investigación, se les invitó a participar de manera voluntaria, les quedó claro que se trataba de una reflexión sobre la práctica que desarrollan en el marco de la reforma integral de la educación básica y se les agradeció su valioso aporte.

-La aplicación de la encuesta a la muestra seleccionada fue de manera individual y, en algunos casos, fue necesario aclarar dudas, situación que resulto enriquecedora, pues permitió una mejor perspectiva del discernimiento de algunas maestras.

-Se desarrolló el proceso del concentrado de respuestas en una tabla.

-Se realizó el cálculo de porcentajes y gráficos en cada indicador.

-Al revisar las gráficas, observando la repetición de los indicadores, se podrá obtener una conclusión cualitativa y descriptiva de los resultados.

-Una vez realizado el análisis de la información de observación y encuestas se llevó a cabo la triangulación e interpretación de la información, teniendo como referente los objetivos del estudio, para elaborar la redacción de las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Este capítulo tiene como finalidad explicar ampliamente los resultados de la presente investigación, para ello como ya se mencionó con anterioridad se realizó la encuesta de opinión para alumnos normalistas y docente catedráticos, la observación no participante y el grupo de discusión con un enfoque mixto con una inclinación hacia lo cualitativo. Todo esto para comprender la forma en que se desempeñan los profesores de la asignatura de matemáticas en relación a si poseen o no el perfil docente de la misma.

ENCUESTA

En las encuestas, tanto del docente como del alumno se presentará un análisis de cada pregunta y, obteniendo así las conclusiones de las mismas.

La forma en que se concentraron los datos en las encuestas, es la siguiente: las encuestas son de tipo cualitativo, por lo tanto se están analizando y construyendo indicadores en las mismas, para después obtener el porcentaje en indicadores con respuestas semejantes.

ENCUESTA PARA LOS DOCENTES

Resultados de la encuesta de opinión

Los resultados de la encuesta aplicada a los ocho docentes catedráticos de las licenciaturas de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino que constituyeron los casos de estudio múltiple de la investigación fueron los siguientes:

PREGUNTA	1. Al iniciar una sesión de clase, ¿Se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos normalistas?.

INDICADORES	NÚMERO DE DOCENTES	PROMEDIO %
Totalmente de Acuerdo	4	50%
De Acuerdo.	1	12.5%
Ni de Acuerdo, ni en desacuerdo.	1	12.5%
En desacuerdo.	1	12.5%
Totalmente en desacuerdo.	1	12.5%

Se detectan respuestas positivas de los docentes, ya que la mayoría menciona la forma en que retoman los conocimientos previos en los estudiantes, los cuáles son un fundamento importante para continuar con el desarrollo de competencias que de alguna manera se han dado en la vida de los alumnos.

PREGUNTA	2. ¿Se deben considerar los desaciertos de sus alumnos como un área de oportunidad para trabajar atendiendo las debilidades?

INDICADORES	**NÚMERO DE DOCENTES**	**PROMEDIO %**
Totalmente de acuerdo.	5	50%
De acuerdo.	1	12.5%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	1	12.5%
En desacuerdo.	1	12.5%
Totalmente en desacuerdo	1	12.5%

Los maestros mencionan que si toman en cuenta los desaciertos de los estudiantes para partir hacia una mejora del aprendizaje, lo cual también implica el desarrollo de las competencias, pues es muy importante partir de la experiencia del error, para ir en busca de una mejora significativa.

PREGUNTA	3. ¿Se debe facilitar el aprendizaje de los alumnos?

INDICADORES	NÚMERO DE DOCENTES	PROMEDIO %
Totalmente de acuerdo.	1	12.5%
De acuerdo.	2	25%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo .	1	12.5%
En desacuerdo.	3	37.5%
Totalmente en desacuerdo.	1	12.5%

De acuerdo a lo que arrojan los resultados, los docentes expresan que están cumpliendo con la función de guía y orientador adecuado para desarrollar competencias en sus alumnos, tomando en cuenta los intereses de los y formas de aprendizaje de los mismos.

PREGUNTA	4. Se debe considerar que lo que les enseña a sus alumnos les sirve para su vida profesional, y debe ser aplicable a su vida cotidiana?

INDICADORES	NÚMERO DE DOCENTES	PROMEDIO %
Totalmente de acuerdo.	3	37.5%
De acuerdo.	1	12.5%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	1	12.5%
En desacuerdo.	1	12.5%
Totalmente en desacuerdo.	2	25%

Los docentes están de acuerdo en que aquello que trabajan en el aula con los estudiantes normalistas, les será útil no sólo en su vida cotidiana, sino en su profesionalización, ya que se desarrollan las habilidades, actitudes y conocimientos que permitirán desarrollar adecuadamente las competencias.

PREGUNTA	5. ¿Se debe basar la pedagogía en situaciones problema?

INDICADORES	NÚMERO DE DOCENTES	PROMEDIO %
Totalmente de acuerdo	3	37.5%
De acuerdo.	1	12.5%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	2	25%
En desacuerdo	1	12.5%
Totalmente en desacuerdo.	1	12.5%

Los catedráticos responden que en realidad sus ejemplos y clases se basan en situaciones problema, ya que ahí es donde se verá si el estudiante puede aplicar las competencias en resolver problemáticas propias del contexto y sociedad en la que se desenvuelve.

PREGUNTA	6. ¿Se deben tomar en cuenta los intereses de aprendizaje de los alumnos?

INDICADORES	NÚMERO DE DOCENTES	PROMEDIO %

Totalmente de acuerdo	3	37.5%
De acuerdo.	1	12.5%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	2	25%
En desacuerdo.	1	12.5%
Totalmente en desacuerdo	1	12.5%

Los catedráticos expresan que es importante tomar en cuenta los intereses de los estudiantes, sobre todo porque ésta será una forma de que se encuentren motivados y además se relacione con lo que sucede en la realidad en la que éstos viven.

PREGUNTA	7. ¿Se debe promover el trabajo colaborativo en sus estudiantes?

INDICADORES	**NÚMERO DE DOCENTES**	**PROMEDIO %**

Totalmente de acuerdo	1	12.5%
De acuerdo.	5	62.5%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	1	12.5%
En desacuerdo.	1	12.5%
Totalmente en desacuerdo.	0	0%

Los maestros afirman el trabajo colaborativo dentro de su práctica docente, ya que están de acuerdo que este tipo de trabajo está abierto a la comunicación, a la forma de convivir adecuadamente, tal como lo expresa uno de los pilares de la educación que forman parte del desarrollo de competencias.

PREGUNTA	8. ¿Se debe trabajar la autoevaluación y la coevaluación entre sus alumnos normalistas?

INDICADORES	**NÚMERO DE DOCENTES**	**PROMEDIO %**
Totalmente de acuerdo	5	62.5%

De acuerdo.	1	12.5%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	12.5%
En desacuerdo	1	12.5%
Totalmente en desacuerdo	0	0 %

En este aspecto se observa que la mayoría de los catedráticos hacen uso de instrumentos de autoevaluación y coevaluación, sin embargo también se encuentran prácticas en las que los mismos profesores no están acostumbrados a trabajar este tipo de instrumentos. La autoevaluación y coevaluación permiten trabajar con áreas de oportunidad para transformar el proceso educativo, en busca del desarrollo adecuado de las competencias.

PREGUNTA	9. Explique brevemente qué significa para usted enseñar bajo el modelo de competencias.

INDICADORES	**NÚMERO DE DOCENTES**	**PROMEDIO %**
Pues el modelo por competencias se basa en que lo que aprenden los alumnos en la escuela lo puedan utilizar en su vida día a	2	25%

día.		
Que aquel conocimiento adquirido sea útil para aplicarlo no sólo en su vida profesional, sino en cualquier ámbito de su vida social, con el fin de que puedan ser ciudadanos conscientes de su realidad y puedan actuar en consecuencia con ella.	4	50%
Pues significa la oportunidad de desenvolverse exitosamente en el lugar donde ellos trabajan o viven. Las competencias sirven para la vida y para saber resolver situaciones en determinado momento.	1	12.5%
Significa una aspiración nada sencilla de concretar.	1	12.5%

Los docentes están de acuerdo en que el modelo por competencias permitirá al estudiante normalista resolver problemáticas propias de la vida cotidiana y profesional en la que se desenvuelven. Saben que es una propuesta algo compleja e incluso utópica, y aunque es ambicioso lograr el desarrollo adecuado de este modelo, estamos en busca de seguir trabajando para ello, la prueba es el interés y disposición de cada profesor de los que conformaron el estudio de caso.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Después de haber realizado todos los análisis pertinentes e inherentes al tema, se alcanzaron las siguientes Conclusiones:

- Se finaliza la investigación con la idea de que en los casos observados con los docentes catedráticos de las licenciaturas en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, la mayoría de los mismos se inclina hacia la búsqueda y práctica del desarrollo de competencias.
- La investigación arrojó datos relevantes de la práctica de modelo educativo basado en competencias, y del trabajo de los profesores enfocado hacia la búsqueda de las mismas, ya que desde la planificación, se demuestra una gestión escolar adecuada, ya que la organización que se detecta con los maestros y sus grupos de licenciatura, se puede detectar desde el momento en que inicia una clase.
- Dentro de los comentarios de los catedráticos, se observa conocimiento en relación a las competencias y lo que en cada práctica educativa se logra. Para lograr efectivamente el desarrollo de las mismas es importante movilizar recursos adecuadamente, y éstos no solamente se encierran en recursos materiales, sino los recursos innatos y aprendidos, que cobran importancia desde que el profesor toma en cuenta los conocimientos previos como un diagnóstico que le permite conocer en qué nivel se encuentran los estudiantes.
- Las opiniones más significativas de los estudiantes normalistas que conforman la investigación se inclinan a mencionar características

propias de las competencias profesionales que un docente debe trabajar en el aula y dentro de los comentarios que apoyan, sólo se encuentran pequeñas debilidades, tal como resulta el involucrar estrategias para ser más inclusivo y tomar en cuenta las capacidades diferentes de los alumnos.

- En la práctica de los docentes que formaron parte de la investigación, se logra al igual observar un énfasis en los pilares de la educación, ya que la forma de trabajo colaborativo, fortalece aún más el aprender a hacer y a convivir, pues a pesar de que son dos aspectos en los que aún no se logra aterrizar, se está realmente en la búsqueda y fortalecimiento de los mismos.
- En todo momento y de acuerdo a los resultados de la indagación se percibe que los catedráticos enfatizan en la interacción y en el trabajo en colectivo, y es de importancia destacar que esa es la finalidad de las competencias, que realmente sean prácticas en la vida cotidiana, dentro de la sociedad en la que se vive hoy día.
- Recordemos que el modelo educativo por competencias hace énfasis en una práctica educativa centrada en el aprendizaje ya que propicia el desarrollo integral del alumno por competencias que se actualizan día a día, tomando en cuenta que el aprendizaje nunca terminará, pues toda la vida se seguirá aprendiendo.
- Algo a lo que en realidad se ha puesto esfuerzo, pero no en su totalidad, es a la autoevaluación y coevaluación entre pares, ya que si existe un cambio de modelo educativo, es sumamente relevante cambiar el paradigma de evaluación, que se viene arrastrando desde el anterior modelo.
- En la investigación, se encuentran opiniones de los estudiantes, en donde se expresa que aún la evaluación no es la indicada o mejor dicho no se ajusta a lo que se desea lograr con los alumnos en el aula. La propuesta de evaluación de acuerdo al modelo por competencias, es reiterativa en que se busca evaluar con la idea de transformar, y que la

autoevaluación y la coevaluación, sean herramientas que brinden áreas de oportunidad en vez de sólo calificar cuantitativamente.

- El desarrollo de competencias, tanto de la vida cotidiana como las profesionales, siempre están en búsqueda de mejora y en proceso de desarrollo, ya que día a día se está sujeto al aprendizaje y a las experiencias que van enriqueciendo al ser humano en todos los aspectos.
- Para enriquecer el trabajo de los docentes observados se sugieren recomendaciones que se consideran importantes, y entre ellas destacan las siguientes:
- Tomar en cuenta los aprendizajes que ya se poseen, y de esta manera ubicar al estudiante en un nivel objetivo de acuerdo al desarrollo de sus habilidades, actitudes y conocimientos.

- Tener siempre presente la planificación de las clases, ya que esto permite una gestión educativa totalmente organizarla.

- Poseer un amplio conocimiento de los recursos con los que se cuenta, tanto los materiales, como los innatos y los aprendidos, ya que hay recordar que desarrollar competencias significa también dar una adecuada movilización a dichos recursos.

- Involucrar dentro de sus procedimientos o técnicas el aprendizaje basado en situaciones problema, es decir prácticas, ya que es en donde en realidad los alumnos necesitarán tener competencias que les permitan ser asertivos y reisilientes en determinada situación.

- Practicar continuamente el trabajo colaborativo con los estudiantes, pues además de fortalecer el aprender a convivir, permitirá construir entre ellos un andamiaje, aprendiendo de sus compañeros y

ayudándose entre ellos a desarrollar la diversidad de competencias que pudiese existir en un grupo.

- Atender el aspecto formativo, pues para encauzar el conocimiento adecuadamente es necesaria la humanización y desarrollo de valores, ya que hay que enfatizar no solamente los contenidos conceptuales y procedimentales, sino en los actitudinales, ya que ello implicará trabajar en los cuatro pilares de la educación.

- Estar conscientes que la evaluación continua será realmente un área de oportunidad, y que como lo menciona el principio pedagógico, la finalidad es EVALUAR PARA APRENDER.
- Llevar a cabo todas prácticas de evaluación, es decir, la autoevaluación, la coevaluación y le hetero-evaluación a fin de que cada uno de los involucrados en el proceso educativo busquen la mejora, tomando en cuenta las fortalezas como una oportunidad de seguir aprendiendo.
- Los docentes que conformaron es estudio de casos de las licenciaturas de la Escuela Normal de Estudios Superiores están trabajando, en busca de mejorar cada día su práctica docente y encaminándola a la búsqueda del desarrollo de las competencias.
- Hay detalles en los que se requiere un fortalecimiento, sin embargo de acuerdo a los resultados que se obtuvieron en la indagación es importante destacar que se está trabajando en el modelo por competencias y que existe un compromiso entre dichos catedráticos que permiten con evidencias fundamentar las acciones que se están llevando a cabo en su práctica cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y. (2006). *Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes.* Trillas, México.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (1993). *Ley General de Educación*. México.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (1984). *Ley General de Salud*. México.
- Carretero, M. (1997). *Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje. Constructivismo y Educación.* México.
- C.A.E.P.E. (1999). *Antología del Seminario de Psicología de la Educación.* México.
- C.A.E.P.E. (2000). *Antología del Seminario Corrientes Contemporáneas de la Pedagogía.* México.
- C.A.E.P.E. (2001). Antología del Seminario de Didáctica. México.
- Contreras, J. (S/F). *Teoría y Práctica Docente*. Ponencia.
- Darling Hamond, L. (2009*). El Derecho de Aprender. Crear Buenas Escuelas para Todos*. México. S.E.P.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Los Cuatro Pilares de la Educación.* México. UNESCO. 1996.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mc Graw Hill. México.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la Escuela y la Vida.* Mc Graw Hill. México.
- Esteban Moreno, R. (S/F). *Paradigmas de la Educación*.
- Grimmett P. & Mackinnon, A. (1992). *Craft Knowledge and the Education of Teachers. In C. Grant (Ed), Review of Research Education.* AERA. Washington.
- Frade, L. (2008). *Inteligencia Educativa*. Editorial Inteligencia Educativa. México.
- López Frías, B. e Hinojosa Kleen, E. (2002). *Evaluación del Aprendizaje. Alternativas y Nuevos Desarrollos*. Editorial Trillas. México.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. México. S.E.P.
- Perrenoud, P. (2004). *Construir Competencias desde la Escuela*. México. Alejandría.
- S.E.P. (1982). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- S.E.P. (2004). *Plan y Programas de Estudio de Educación Preescolar.* México.
- S.E.P. (2007). *Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria.* México.

- S.E.P. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- S.E.P. (2009). *Curso Básico de Formación Continua. Un Enfoque por Competencias en la Educación Básica*. México.
- S.E.P. (2009). *Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria*. México.
- S.E.P. (2009). *Reforma Integral de Educación Básica. Diplomado para Maestros de Primaria*. Módulo 1: Elementos Básicos. México.
- Stake, E.R. (1999). *Estudio de Casos*. 2ª. Edición. Ediciones Morata. Madrid.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Proyecto Mesesup en Talca. Colombia.
- Zambrano Leal, A. (1989). *La Pedagogía en Phillipe Meirieu: Tres Momentos y Educabilidad*.
- Zavala, A. y Arnau, L. (2003). *Cómo Aprender y Enseñar Competencias. 11 Ideas Clave*. España.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Narcea Ediciones. España.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4° Edición México: Mc Graw Hill