

---

---

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ANÁLISIS CURRICULAR DE LAS NORMAS DE COMPETENCIAS EN  
EL CURSO: "CUIDADO DE NIÑOS PREESCOLARES EN LOS  
CENTROS DE ATENCIÓN INFANTIL", IMPARTIDO EN LOS CECATI

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

CAROLINA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

ASESORA:

MTRA. CARMEN MARGARITA PÉREZ AGUILAR

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2018

## Índice

### Introducción

#### **Capítulo uno. Contexto internacional y nacional de la educación basada en normas de competencia** 14

1.1 Orígenes de la educación basada en normas de competencia y su transición al enfoque por competencias a nivel internacional 14

1.2 La incorporación de las normas de competencia en los planes y programas de estudio de la educación técnica y el sistema de capacitación 19

1.2.1 Experiencias internacionales 21

1.2.1.1 Experiencias en Reino Unido 22

1.2.1.2 Experiencias en Australia 26

1.2.1.3 Experiencias en Canadá 29

1.2.1.4 Experiencias en México 30

1.3 Paradigmas conductista y laboral subyacentes en las normas de competencia, adoptadas en los planes y programas de estudio en la educación técnica y sistema de capacitación 35

#### **Capítulo dos. Necesidad derivada del proyecto neoliberal: brindar la formación integral en los alumnos de la educación técnica y sistema de capacitación** 39

2.1 Caracterización de la globalización neoliberal 39

2.1.1 La formación de los sujetos neoliberales 43

2.2 Necesidad de propiciar la formación integral en los alumnos de la educación técnica y el sistema de capacitación 46

2.3 Pertinencia del paradigma constructivista sociocultural y cognitivo en el contexto actual 49

<b>Capítulo tres. Metodología del análisis curricular</b>	55
3.1 Paradigma cualitativo	55
3.2 Conceptualización del currículum	58
3.3 Concepción del ser humano	72
3.4 La educación: como el medio para la integración de las personas en su entorno cultural	74
3.5 ¿Qué es y cómo se realizará el análisis curricular?	76
<b>Capítulo cuatro. Análisis curricular de las normas de competencia en el curso: “Cuidado de niños preescolares en los centros de atención infantil.”</b>	80
4.1 Orígenes de la DGCFT	80
4.2 DGCFT en la actualidad: Funciones, oferta educativa y cobertura	82
4.2.1 Modelos educativos de la DGCFT en su transcurrir histórico	87
4.3 Recopilación y descripción de la paquetería didáctica	88
4.4 Análisis curricular de la paquetería didáctica	92
4.4.1 Diseño de la paquetería didáctica	92
4.4.1.2 Sustento teórico-metodológico de la paquetería didáctica	95
4.4.2 Perfil de egreso del curso “Cuidado de niños preescolares en los centros de atención infantil”	99
4.4.3 Objetivos estipulados en la paquetería didáctica	100
4.4.4 Momentos para desarrollar la enseñanza	102
4.4.5 Contenidos que enfatiza la paquetería didáctica	106
4.4.6 Evaluación del desempeño del alumno en correspondencia con los objetivos estipulados	107

<b>Conclusiones</b>	115
<b>Referencias</b>	122
<b>Anexos</b>	128
Anexo 1. Cuestionario para el personal del Departamento de Desarrollo Curricular y Docente de la DGCFT	128
Anexo 2. Contenido del programa formativo	131
Anexo 3. Orientar las necesidades básicas de preescolares	133

## **Introducción**

El presente trabajo se enfoca en realizar un análisis curricular de la paquetería didáctica del curso “Cuidado de Niños Preescolares en los Centros de Atención Infantil” diseñado por la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), y que está integrada por el programa formativo, la guía de aprendizaje y la evaluación diagnóstica, la cual se diseñó con base en normas de competencia, sin embargo, es pertinente indagar si la postura de competencias es acorde a los planteamientos constructivistas, a fin de formar sujetos capaces de afrontar necesidades, problemas y desafíos actuales y futuros, además es necesario considerar que en el curso se pretende que los alumnos se formen como asistentes educativos, capaces de guiar su labor en el aula con base en el constructivismo.

El desarrollo de este análisis surge de intereses tanto personales como profesionales; en cuanto a los primeros se debe a que mi trayectoria académica en el colegio de bachilleres fue con base en el enfoque por competencias, los docentes en su práctica las promovían en términos de competitividad, es decir, ser mejor que el otro, es así que exponían cierto tema, dejaban realizar ciertas actividades para conocer nuestro nivel de comprensión respecto al contenido, y los primeros estudiantes en terminar eran premiados con el uso de reforzadores (calificaciones más altas), generando mayor individualidad en el grupo.

Ya con mis conocimientos pedagógicos pude darme cuenta que mi formación en el bachillerato fue muy limitada, no logré desarrollar competencias entendidas de manera integral (la capacidad para aplicar un conjunto de conocimientos conceptuales, actitudinales, afectivos, motrices, procedimentales, destrezas, en cualquier situación), pues los docentes promovían aprendizajes memorísticos, y se enfocaban tanto en habilidades procedimentales como en destrezas, descuidando otros tipos de conocimientos, como los afectivos y los actitudinales.

Ahora reconozco que el enfoque por competencias puede ser desarrollado en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde diversas perspectivas teóricas: constructivismo, pensamiento complejo, laboral, conductismo, cognitivo. Pero su lectura ha sido reduccionista, como si la única perspectiva teórica que lo abordara fuera la conductista, por lo cual se confunde con la “teoría de objetivos”, sin presentar algo realmente innovador en el terreno educativo, y por ende, se ha criticado que las competencias son limitadas, sólo para aspectos técnicos, en detrimento del desarrollo humano (Díaz Barriga, A, 2006).

Dicho problema se puede comprender por la manera y finalidad en que se introdujeron las competencias al ámbito educativo, en lugar de concebirlo como “enfoque” se denominaba “normas de competencia”, su incorporación se dio porque en los años ochenta en países como Reino Unido, Estados Unidos, Alemania, Francia, Australia, Canadá, años posteriores en México, se identificó que las economías nacionales se insertaban en los mercados globalizados, lo que demandaba; mayor productividad y competitividad, desarrollo y difusión creciente de nuevas tecnologías, asimismo que los sujetos aplicaran sus conocimientos en el quehacer productivo, generando a partir de ello, la necesidad de vincular los programas de estudio de la educación técnica y el sistema de capacitación, con los requerimientos reales del aparato productor (Mertens,1997:27).

Es decir, la educación se consideró a nivel internacional como un medio para impulsar la economía, es así que las competencias se utilizaron con el fin de promover una preparación detallada de las habilidades que requerían los sujetos para desempeñarse en una actividad técnica, así como lograr su certificación, la teoría que se ajustaba a dichas ideas fue la conductista, por ello, las competencias se desglosaban en los programas de estudio como “normas”, definidas detalladamente como hace el “análisis de tareas” (Argüelles, 1996).

En el caso de nuestro país, México recibió recomendaciones y financiamientos a través de préstamos del Banco Mundial (BM), quien junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS),

crearon en 1995 el Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC), mediante el cual se introdujeron las normas de competencia en los programas formativos de la educación técnica y la capacitación (Argüelles, 1996).

Fue el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) la primera institución en adoptar las normas de competencia por la familiarización que ya tenían respecto al tema, luego se incluyó en los programas de estudio de los Centros de Capacitación del Trabajo Industrial (CECACTI) y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS) tales instituciones recibieron el apoyo técnico de países como Reino Unido, Australia y Canadá, quienes aportaron materiales didácticos y metodologías para establecer normas de competencia. Sin embargo, se detectó que a pesar de recibir ayuda de otros países, y el trabajo conjunto entre los sectores industrial y educativo para definir las necesidades del mercado laboral, hubieron deficiencias para modificar los programas de estudio que se ajustaran al contexto mexicano (Argüelles, 2001).

En nuestro país, las normas de competencia se adoptaron en los planes y programas de estudio de la educación técnica y del sistema de capacitación, porque se pretendió preparar sujetos capaces de ser competentes en su trabajo y así contribuir al desarrollo económico. Pero se hizo de manera acrítica por las experiencias de otros países, sin considerar, que las condiciones de nuestro contexto son diferentes que en otras latitudes; recursos monetarios, infraestructura en instituciones, profesionales preparados.

Posteriormente, a nivel internacional se incorporaron las competencias como “enfoque”, en los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato general y universidad. Pues ya no se buscaba que las competencias definieran los desempeños esperados en los puestos de trabajo, como lo hicieron las normas de competencia, más bien se esperaba cambiar de rumbo las finalidades de la educación, en lugar de continuar propiciando en los alumnos la acumulación de saberes, se pretendió que los educados se formaran de modo que supieran actuar

ante los nuevos retos en la sociedad (Delors, 1996), dos aportaciones que influyeron para que se adoptara el enfoque por competencias, fueron hechas por la UNESCO y por la OCDE, las cuales coincidieron en la necesidad de replantear lo que hoy en día necesitan aprender las personas.

En el caso de la UNESCO, se conformó una Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, con quince participantes siendo Jacques Delors el presidente, con la intención que de reflexionaran sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. En la comisión se tomó como punto de referencia problemas sociales (pobreza, opresión, exclusión, guerras) y desafíos en las sociedades de la información (aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollo de capacidades críticas y reflexivas en las personas) para enunciar en su obra *La educación encierra un tesoro* (1996), los aprendizajes esenciales en la actualidad, que se resumen en los cuatro pilares de la educación; aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

En cuanto a la aportación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se plasmó en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), elaborado en 1997 y presentado en el 2000. De igual forma que en el caso anterior, se admitió que las personas requerían saber desempeñarse en contextos con mayor complejidad e incertidumbre, como producto del avance tecnológico, por ende, se argumentó la necesidad de desarrollar competencias en los sujetos, que concretaron en las siguientes; utilizar las herramientas tecnológicas de manera interactiva, saber interactuar con los otros y actuar de manera autónoma, a partir de éste proyecto los países afiliados a la OCDE reformularon sus propuestas curriculares con base en el enfoque por competencias (OCDE, 2005).

Dicha transición de las normas al enfoque por competencias refleja que aunque el concepto de competencias no cambió, porque en ambos se entiende como la capacidad del sujeto para utilizar y aplicar un cúmulo de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, destrezas, estrategias para desenvolverse en cualquier situación,

su incorporación en la educación fue para fines diferentes; las normas pretendían enunciar los desempeños sobresalientes en las ocupaciones laborales, por ello se entendieron como productos, pues sirvieron como parámetro para determinar si un sujeto podía ser considerado como competente o no, en cambio con el enfoque no se espera llegar a resultados específicos, más bien se busca que el sujeto desarrolle habilidades, y a partir de sus conocimientos pueda actuar en situaciones conocidas o novedosas.

Pese a este cambio en la postura de competencias pasando de normas a ser un enfoque, encontramos que en la DGCFT se siguen diseñando los planes y programas de estudio a partir de las normas de competencia, no obstante habrá que estudiar si ahora se conciben desde el constructivismo, por ser éste el paradigma pertinente para el contexto actual, por tanto, con el presente trabajo busco alcanzar los siguientes objetivos:

### **General**

Analizar la paquetería didáctica del curso “Cuidado de niños preescolares en los centros de atención infantil” elaborado por la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), a fin de conocer si responde a principios constructivistas, que permitan a los educandos formarse en su dimensión personal, social y laboral acorde al contexto actual.

### **Particulares**

- Caracterizar el contexto internacional y nacional respecto al surgimiento de la educación basada en normas de competencia.
- Conocer las necesidades actuales en la educación técnica y sistema de capacitación en nuestro país, en relación a los problemas del contexto social, a fin de argumentar la pertinencia de recuperar el paradigma constructivista en sus planes y programas de estudio.
- Analizar si las normas basadas en competencias de la paquetería didáctica consideran planteamientos constructivistas.

Para lograrlo, el análisis curricular recuperó principios del paradigma cualitativo, asimismo la metodología planteada por Posner, ya que en conjunto permitieron comprender si la teoría que subyace en las normas de competencia retoman planteamientos constructivistas, a través del estudio minucioso de los componentes del proceso educativo (el papel del alumno, del docente, la forma de enseñar, aprender y evaluar, tipo de actividades y contenido, etc.) sugerido en la paquetería didáctica.

El presente trabajo es pertinente para el ámbito educativo, puesto que, en un principio se pretendía que con las normas de competencia los educandos fueran “competentes” para el trabajo, empero en la actualidad donde existe un exceso de información como sugiere Pozo (2013), es necesario dejar atrás la educación enciclopedista, en donde el vínculo entre el educando y los contenidos escolares se caracteriza por memorizar información, a un proceso en el cual los sujetos desarrollen sus habilidades de pensamiento al procesar el contenido, con la finalidad de que se apropien de recursos (cognitivos, actitudinales, motrices, afectivos, procedimentales), los integren y movilicen en situaciones presentadas, además puedan transformar la realidad, es decir, las competencias tienen que adquirir un significado y sentido más amplio, lo que se puede lograr con planteamientos constructivistas.

Esto plantea un nuevo reto a los profesionales de la educación y al sistema educativo, convertirse en agente educador capaz de propiciar una transformación social, mediante la formación de personas con capacidad para pensar, decidir y actuar conforme a su comprensión crítica de la realidad, por ende, ya no es suficiente trabajar las competencias desde el conductismo, con pretensiones productivas. Por el contrario, se requiere estudiar, examinar el paradigma reflejado en los planes y programas de estudio, a fin de replantearlo para promover la formación de sujetos capaces de afrontar las necesidades, problemas, o retos actuales.

Como sostiene Aguaded (2002,8) “la educación ha de ser entonces punto de partida para que emerjan movimientos alternativos que al menos reflexionen sobre su

realidad, se apropien de los recursos para entenderla y desarrollen los presupuestos científicos, morales y sociales que permitan recrearla”. En este escrito se comparte esta postura, pues desde la educación escolarizada se pueden propiciar cambios en la sociedad.

Ya que por el contrario, existen intereses hegemónicos en otros espacios donde la gente aprende sin ser consciente de ello, de manera predominante en los medios de información, para seguir reproduciendo el orden social donde muchos pierden su libertad como humanos, para subordinarse a una élite (Díez, 2014). Frente a ello, es menester crear las condiciones para formar en todos los niveles del sistema educativo, personas capaces de participar e intervenir críticamente en la sociedad, como lo sugiere Pozo (2013).

La paquetería didáctica analizada es de un curso dirigido a personas que cuenten con quince años de edad o más, que sepan leer y escribir, es decir, es un sector amplio desde jóvenes hasta adultos mayores que por diversas circunstancias buscan prepararse para insertarse en el ámbito laboral, sin embargo, su formación no tiene que ser limitada, como sostiene la UNESCO (2015) se necesitan aprendizajes holísticos y humanistas para conformar un tipo de hombre que desarrolle todo su potencial, es decir tanto cognitivo, motor, actitudinal, emocional, ético. De manera que, los egresados de la educación técnica así como del sistema de capacitación, sean conscientes de cómo su función laboral puede beneficiar a su medio ambiente en su conjunto, y a su vez a ellos mismos, esto implica el desarrollo de sus facultades profesionales, pero principalmente humanas

Ahora bien, enseguida se explicará brevemente el contenido del trabajo. En el primer capítulo, se describe como se introdujeron las competencias en la educación, reflejando una transición de “normas” a “enfoque”, luego se explica el contexto social donde surgen las normas de competencia en la educación técnica y en el sistema de capacitación; tanto los problemas como las necesidades detectados a nivel internacional, derivados de los cambios en el sistema político-económico ocasionados por el proyecto neoliberal, además del tipo de hombre que se deseaba

formar, se describen las experiencias de Reino Unido, Canadá, Australia y México sobre los medios utilizados, los cambios, y la forma en que adoptaron las normas de competencia en los programas formativos del sistema de capacitación, asimismo de la educación técnica, de igual forma se abordan los obstáculos presentados, las críticas realizadas a dicha novedad, por último, se exponen los tipos de paradigmas utilizados en las normas de competencia; el conductismo y el laboral.

En el segundo capítulo, se caracteriza el proyecto globalizador neoliberal, sus objetivos, la influencia de los organismos internacionales para mantenerlo y promoverlo a nivel internacional, generando la conformación de personas con ciertos rasgos comunes, los cuales se describen, asimismo se retoma la manera en que se han trabajado las competencias, de manera que contribuyen a la formación de sujetos neoliberales. Frente a ello, se enuncian necesidades formativas tanto en la educación técnica como en el sistema de capacitación, por ende, el paradigma con el cual deben trabajarse las competencias, se argumenta que es menester adoptar el constructivismo sociocultural, y el cognitivo.

Ya en el tercer capítulo, se expone la metodología con la cual se realizará el análisis curricular, para ello es menester describir sus elementos; el paradigma cualitativo, del cual se describirán sus características; la postura que se tiene sobre el currículum, y su caracterización; lo que conlleva definir qué es la educación, pues es donde se buscan concretizar los proyectos curriculares, finalmente se explica qué se entiende por análisis curricular según Posner (2005), y la manera en que se pretende realizar el análisis de la paquetería didáctica.

Los documentos principales para esta investigación fueron el programa formativo, la guía de aprendizaje y la evaluación diagnóstica del curso, además se hizo necesario diseñar y aplicar un cuestionario para los diseñadores de la paquetería didáctica en aras de contextualizarla, tal como lo propone Posner en su primer grupo (Documentación y orígenes del currículum), se retomaron también otros documentos con los cuales se explicó el abordaje teórico.

Con base en lo anterior, en el cuarto capítulo se presenta propiamente el análisis

curricular de la paquetería didáctica, primero se exponen los orígenes y cambios sociopolíticos de la DGCFT, además de sus funciones, cobertura, para enunciar el contexto bajo el cual la institución diseñó dicha propuesta, ya luego se explica acerca del proceso para elaborar la paquetería analizada, los elementos que la integran, y el sustento teórico-metodológico; se argumenta que es un modelo tecnológico, después se sostiene que el paquete didáctico no retoma el constructivismo para trabajar las normas de competencia, lo cual se refleja implícitamente en el perfil de egreso, los objetivos, la manera en que se enseña, el énfasis en los contenidos, el tipo de evaluación y sus finalidades, aspectos que sirvieron como categorías de análisis.

## **Capítulo uno. Contexto internacional y nacional de la educación basada en normas de competencia**

Es menester caracterizar el contexto en el que surge la educación basada en normas competencias para comprender a qué problemas, necesidades o retos pretendieron responder, y así poder extraer los principios o aspectos de las competencias que sean útiles en la actualidad, por ello, a continuación se explicarán sus orígenes. Luego se describirá específicamente cómo y por qué fueron adoptadas en los programas de estudio de la educación técnica y del sistema de capacitación, puesto que en dicha modalidad se ubica nuestro objeto de estudio; la paquetería didáctica, retomando experiencias de Reino Unido, Canadá y Australia por ser de los países que más apoyaron a México con la incorporación de las normas, posteriormente se caracteriza lo ocurrido en nuestro país, en todos los casos se alude a los medios utilizados, los cambios realizados, el ideal de hombre a formar, las críticas y obstáculos presentados. Por último, se justificará que las normas de competencia fueran retomadas en los programas formativos, bajo dos posturas; conductista y laboral.

### **1.1 Orígenes de la educación basada en normas de competencia y su transición al enfoque por competencias a nivel internacional**

El sistema educativo pretende generar o potenciar en los sujetos, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, que les permitan actuar en el contexto económico, político, y cultural donde se desenvuelven, para reproducirlo o transformarlo; que acepten el orden existente como algo “dado” e imposible de cambiar, o bien sean capaces de resolver problemáticas sociales y atender necesidades, es decir, sujetos históricos, capaces de modificar el devenir de la sociedad. Para determinarlo es indispensable analizar la sociedad en su complejidad, identificando su estado actual, y vislumbrando aquella que se pretende a futuro.

En un contexto social donde el conocimiento está en constante evolución, se requieren sujetos capaces de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, esto implica cambiar el paradigma educativo, concibiendo nuevas finalidades de la escuela; en lugar de promover la acumulación de saberes (en ocasiones fragmentarios y descontextualizados de la realidad), Pozo (2013) sugiere que los contenidos sean sólo el medio para que las personas sean capaces de procesar nueva información, y desarrollen habilidades (comunicativas, interpersonales, de análisis, resolución de problemas, toma de decisiones, adaptación a los cambios, etc), es decir, se precisa promoverles competencias, de manera que sepan desenvolverse favorablemente en lo profesional, social y personal.

A continuación se expondrá la manera en que fueron incorporadas las competencias en el ámbito educativo, a fin de adecuarlo a las necesidades vigentes, de “normas”, pasaron a concebirse como un “enfoque” que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Explicar dicha transición contribuirá en la comprensión de cómo debe ser trabajado el enfoque por competencias en la actualidad.

Desde finales de los años sesenta y principios de los setenta, un profesor de Psicología de Harvard, David McClelland, admitió que los exámenes aplicados en universidades no eran suficientes para prever el futuro éxito o fracaso profesional de los alumnos. En dicho momento;

Fundó la firma consultora “McBer”, con el objetivo de encontrar lo que hacía competente a un trabajador. En otras palabras, intentaba encontrar los factores o competencias que podían ser determinantes en la adecuada ejecución de una labor, para lo cual elaboró la llamada “Evaluación de Competencia Laboral (Citado por López Ibarra, 2008, p-4-5).

En 1981 Richard Boyatzis, un consultor de la empresa McBer, diseñó un “Modelo Genérico de Competencia Gerencial”, por lo cual aplicó la evaluación de competencia laboral a más de dos mil personas que ejercían puestos gerenciales en doce compañías diferentes, pretendió encontrar los rasgos de un desempeño laboral sobresaliente, pues eso era lo que definía a las “competencias”, identificó diecinueve

competencias básicas que debía poseer un gerente destacado, entre ellas el pensamiento analítico y el autocontrol, aprendizajes que en su consideración no se promovían en el aula (Ibarra, 2008).

Aunque las investigaciones realizadas en McBer se enfocaron en la administración de empresas, para encontrar qué tipo de conocimientos y habilidades debían tener las personas para ser consideradas como “competentes” en su trabajo, los docentes de diferentes disciplinas que trabajaban en el nivel universitario, comenzaron a cuestionarse si en sus respectivos campos de estudio se podían generar listas de competencias para promoverlas en sus alumnos (Ibarra, 2008). De ahí que la educación basada en competencias se enfocó en mejorar la formación profesional de los sujetos, a fin de que se desempeñaran de manera sobresaliente en sus funciones laborales.

De igual manera, en los años ochenta los gobiernos de varios países como Reino Unido, Australia, Canadá, Francia, Estados Unidos, Alemania, México reconocieron que con la globalización neoliberal (explicada en el segundo capítulo), era importante vincular la educación y el empleo, a fin de preparar trabajadores capaces de afrontar situaciones del mundo laboral, eficientes, adaptables, que supieran beneficiarse de los cambios tecnológicos para generar mayores ganancias, e impulsar la economía, por tales motivos en los planes y programas de estudio de la educación técnica y sistema de capacitación, se introdujeron las normas de competencia (Mertens, 1996).

Según Schwartzman (2000, 90), “Las normas de competencia son la descripción de los conocimientos, habilidades, destrezas y operaciones que una persona debe desempeñar y aplicar en diversas situaciones de trabajo [...]asimismo la autora sostiene que se definieron como normas porque representan la expectativa de cómo debe ser el desempeño en cierta ocupación laboral, y son un parámetro con el cual se puede evaluar si una persona posee determinada competencia o no, independientemente de la manera en que fue adquirida.

Posteriormente, las competencias se introdujeron en otros niveles del sistema educativo; preescolar, primaria y secundaria, bachillerato general, universidad pero

no como “normas”, sino como un nuevo enfoque puesto que, ya no se trataba de definir los desempeños deseados en los puestos de trabajo como en las normas, más bien se pretendió modificar las finalidades de la educación, en aras de que las personas fueran capaces de actuar ante los nuevos desafíos en la sociedad, tanto del presente como del futuro, dos aportaciones valiosas que influyeron en que a nivel internacional se adoptara el enfoque por competencias fueron propiciadas por la UNESCO y por la OCDE, las cuales convergen en la necesidad de replantear lo que hoy en día necesitan aprender las personas.

En 1991 la conferencia general de la UNESCO invitó al director de dicha institución a convocar una Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la cual quedó establecida a principios de 1993, con quince profesionales teniendo como presidente a Jacques Delors, (quien en ese entonces era presidente de la Comisión Europea), con el fin de que reflexionaran sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Dicha comisión fue apoyada y financiada por la UNESCO, por ende, consiguió acceso a los recursos y la experiencia internacional de dicho organismo, asimismo tuvo independencia para realizar su laborar y emitir sus recomendaciones (Delors, 1996).

Delors y los demás participantes de la comisión crearon su propuesta a la UNESCO, que exponen en 1996 en su obra *La educación encierra un tesoro*, donde mencionan brevemente algunos problemas sociales a nivel internacional como la pobreza, opresiones, exclusiones, desempleo, guerras, y los nuevos desafíos en la sociedad, argumentan que se vuelve necesario que los sujetos aprendan a lo largo de la vida, para que sepan afrontar cualquier tipo de situación con responsabilidad, además les permita desarrollarse plenamente (personal, profesional, y como ciudadanos).

Con base en dichos problemas y necesidades, sugieren nuevos aprendizajes esenciales para la formación de las personas, que contribuyan a la creación de “un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación.” (Delors, 1996, 8).

Los aprendizajes que enuncian se resumen en los cuatro pilares de la educación; *aprender a conocer*; implica adquirir conocimientos sobre la cultura general y la capacidad para seguir aprendiendo continuamente, *aprender hacer*; se refiere a la competencia para saber actuar en cualquier situación incluso en las impredecibles, *aprender a convivir*; promover la comprensión del otro, y las maneras de interactuar con la sociedad (realizando proyectos comunes, solucionando conflictos), con base en los valores de pluralismo, comprensión recíproca y paz, y *aprender a ser*; que se propicie el desarrollo de la personalidad con base en el uso del juicio, la autonomía y la responsabilidad, todos estos aprendizajes centrales para la formación integral de las personas (Delors, 1996).

Mientras que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 1997 inició el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), su informe lo presentó en el año 2000 y desde el año 2003 se comenzó a difundir. En el proyecto se sostuvo que ante los desafíos actuales, las personas más allá de reproducir los conocimientos acumulados, requieren desarrollar habilidades para resolver tareas más complejas, es decir, competencias definidas como;

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, 2005).

En la selección de competencias realizada por el proyecto, se admitió que en la actualidad las personas requieren adaptarse a un mundo donde la tecnología cambia rápidamente, por lo cual deben aprender a *utilizar las herramientas de manera interactiva*, asimismo se encuentran inmersas en sociedades más diversas por tanto, requieren *saber interactuar con los otros*, y como producto de la globalización, sus acciones están sujetas a influencias que rebasan el contexto local o nacional, lo que les demanda comprender críticamente la realidad, para *actuar de manera autónoma*, esas tres competencias se consideraron como básicas en la formación de los

sujetos, porque les permiten a éstos desenvolverse en cualquier contexto. A partir de este proyecto, los países afiliados a la OCDE comenzaron a reformular sus propuestas curriculares acorde al enfoque por competencias (OCDE, 2005).

La transición de las normas al enfoque por competencias demuestra que el concepto de competencia fue el mismo, porque en ambos casos se refieren a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, destrezas para resolver todo tipo de situación, sin embargo, la diferencia radica en cómo se espera que se propicien las competencias, ya que en el caso de las normas se entienden como productos, porque se enuncian como parámetro para determinar si un sujeto demuestra determinada ejecución según lo establecido en las normas, para considerarlo como competente o no, en cambio el enfoque de competencias se centra al desarrollo de habilidades, el sujeto no tiene que demostrar algo ya preestablecido, por el contrario requiere pensar y actuar de manera reflexiva para saber actuar ante una situación novedosa, impredecible.

## **1.2 La incorporación de las normas de competencia en los planes y programas de estudio de la educación técnica y el sistema de capacitación**

En los años ochenta al estar inmersos en sociedades donde la tecnología evolucionó a grandes pasos, generando cambios en el aparato productivo; los países a nivel internacional pretendieron ser competitivos en el mercado global, por ende, el sistema económico dominado por la oferta se transformó en uno basada en la demanda, es decir, antes el modelo de producción era en serie, generaban grandes volúmenes de bienes estandarizados, se consideraba que independientemente de la cantidad de productos, todo podía ser colocada en el mercado (Ibarra, citado en Argüelles, 1996).

Después se detectó la urgencia de producir de manera flexible, respondiendo y creando las diferentes y versátiles necesidades de los clientes, mediante trabajadores calificados, ya no era suficiente que se especializaran para un puesto

específico, realizando actividades repetitivas, monótonas. Por el contrario, se precisó la necesidad de generar ocupaciones polivalentes, con el fin de conseguir estructura de redes, flexible, abierta, con equipos de trabajo capaces de aprovechar los cambios industriales.

El sujeto tendría que ser capaz de generar y utilizar sus conocimientos en el proceso productivo, en aras de participar en el análisis y resolución de problemas que impiden aumentar la calidad, así como la productividad de las empresas (Ibarra, citado en Argüelles, 1996). Requería entonces mayor trabajo intelectual, potenciar su creatividad, capacidad innovadora mediante aprendizajes continuos, para utilizar el conocimiento como el elemento que permitiera convertir los recursos proveídos por la naturaleza en fuentes de riqueza (Morfín, citado en Argüelles, 1996).

La OCDE en su discurso advirtió que con el avance tecnológico se remplazaría el trabajo manual, provocando mayor desempleo. En su consideración, era esencial formar sujetos innovadores, capaces de adaptarse a las transformaciones sociales, con habilidades para aprender continuamente, a fin de elevar la calidad de vida y contribuir al desarrollo social (Ibarra, citado en Argüelles, 1996).

Con tales planteamientos sugirió a los países afiliados, adoptar el enfoque por competencias. A pesar de procurar el “bienestar de las personas”, tal discurso muestra énfasis en el capital humano, como impulso a la economía, el sujeto debe adecuarse y reproducir el contexto, no cuestionarlo. También sostuvo que si el país formaba trabajadores con dicho perfil, habría mayores oportunidades de empleo.

Esto refleja rasgos neoliberales (véase capítulo dos); promover el aprendizaje a lo largo de la vida, para ser flexible ante los cambios fijados por el mercado, generar un espíritu emprendedor, competitivo, que cada sujeto pretendiera ser más eficaz, permitiendo que el problema del desempleo se interiorice, de modo que se considere como un problema personal de incapacidad, por ende, el sujeto explotado pasa a ser el explotador de sí mismo, se cree culpable de su fracaso, justificando así la desigualdad en la sociedad (Díez, 2014).

Por el contrario, para combatir este tipo de problemas, es menester conocer los orígenes históricos de esas situaciones, para que las personas comprendan porque en la sociedad prevalecen injusticias, al dejar de tener una visión alienante de la realidad podrán proponer alternativas para mejorarla, y gracias al vínculo que encuentre entre sus asuntos “privados” con los “públicos”, se logrará trabajar conjuntamente donde cada quien aporte desde sus posibilidades, a fin de propiciar cambios positivos en su entorno.

Con los cambios en el sistema económico antes descrito (la producción estaba basada en la oferta y pasa a guiarse por la demanda), los gobiernos y empresarios de países como Reino Unido, Australia, Canadá, Estados Unidos, Alemania, México, concedieron mayor valor a la formación del capital humano, porque lo identificaron como factor clave para aumentar su productividad y competitividad. Por lo cual, se plantearon como reto aumentar la calidad y pertinencia de los programas de estudio en la educación técnica y en el sistema de capacitación, de manera que respondieran a las necesidades del aparato productivo (Ibarra, citado en Argüelles, 1996).

### **1.2.1 Experiencias internacionales**

En líneas siguientes se expondrán experiencias de Reino Unido, Canadá y Australia, quienes analizaron deficiencias en la formación de los trabajadores en relación al mercado global, para modificar su sistema de capacitación y educación profesional (ésta modalidad se le denomina en México como “educación técnica”), con el fin de enfrentar los desafíos mundiales. Se retoman esos tres países, porque fueron quienes más influyeron en el diseño y ejecución de la educación basada en normas de competencias en México, mediante su ayuda técnica y orientación.

Cabe decir, los países mencionados convergen en el tipo de hombre a formar, los medios utilizados, las perspectivas conductista y laboral adoptadas en el diseño de

los nuevos programas formativos, los tipos de agentes involucrados, e incluso en sus resultados.

### **1.2.1.1 Experiencias en Reino Unido**

El primer país en introducir las normas de competencia fue Reino Unido, donde entre 1985 y 1986 se revisaron las calificaciones profesionales (expresan lo que puede hacer una persona considerada como “calificada”), derivado de ello, en octubre de 1986 se creó el Consejo Nacional para las Calificaciones Profesionales (NCVQ) (por sus siglas en inglés), organismo público que hizo reformas específicamente en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (Handley, citado en Argüelles, 1996).

El panorama social fue el siguiente: organismos del gobierno concedieron calificaciones profesionales de manera incoherente, no estaban integradas en un sistema nacional, faltaba vincular las evaluaciones emitidas por el sistema educativo, con las del sistema de capacitación en el sector industrial. Entonces el NCVQ requirió actualizar con ayuda de los empleadores y agentes representativos de la industria, los contenidos, y forma de evaluar la capacitación, para responder favorablemente a la nueva organización económica (Handley, citado en Argüelles, 1996).

Por otro lado, existió inestabilidad laboral, las personas cuando cambiaban de trabajo, se les dificultaba conseguir reconocimiento de sus habilidades previas, necesitaban un sistema nacional para certificar sus competencias, que acabará con las barreras para su transferibilidad y permitiera actualizar sus calificaciones, accesiblemente. Además, con las nuevas tecnologías se despidieron a sujetos considerados como no calificados, los adultos eran quienes predominaban en el mundo del trabajo, por ende se enfatizó su formación continua (Handley, citado en Argüelles, 1996).

Lo interesante es preguntarse qué y para qué deben seguir aprendiendo las personas, porque si las nuevas herramientas desplazan ciertas funciones de los

trabajadores, entonces más que actividades rutinarias o predeterminadas, se necesita adquirir habilidades para procesar información y convertirla en conocimiento, asimismo aspectos actitudinales que enseñen a relacionarse con el medio ambiente de manera armónica.

En respuesta a tales circunstancias, Reino Unido creó un nuevo sistema de educación y capacitación profesional: global, nacional, flexible, incluyó todos los oficios y niveles de competencia, todas las calificaciones profesionales, sin solicitar requisitos para su acceso.

En el diseño de los nuevos planes de capacitación se contó con apoyo de: *Organismos del gobierno*; responsables de fijar la política general, construir nuevas instituciones y financiar este proceso, *Organismos directores*; conformados por agentes del sector industrial, quienes establecieron las normas de competencia, los criterios de desempeño, y el *NCVQ*; encargado de aprobar y asegurar que las calificaciones se basaran en dichas normas (Saluja, citado en Argüelles, 1996).

El proceso para definir las normas de competencias era el siguiente: se comenzaba analizando los *objetivos clave* de cada sector de actividad, para cada uno fijaban *modelos laborales*, de los cuales se generaban: *unidades y elementos de competencia*; cosas que la persona debe saber hacer en el trabajo, *criterios de desempeño*; indicadores de evaluación respecto de las normas requeridas, *ámbito*; amplitud de las circunstancias en donde se aplica la competencia y *grado de transferibilidad* (Saluja, citado en Argüelles, 1996). Todo esto se integró en programas de estudio de tipo modular.

La capacitación basada en normas de competencia especificaban habilidades y aptitudes requeridas en el sujeto, para saber desempeñarse en cierta área ocupacional y en distintas circunstancias, haciendo énfasis en las funciones del trabajo (Saluja, citado en Argüelles, 1996); pero sin relacionarla con algún puesto en específico, sino que se definieron con mucha generalidad de modo que se pudieran transferir a otras ocupaciones (Handley, citado en Argüelles, 1996)

Esta supuesta flexibilidad para que el sujeto trasladara sus competencias a diferentes contextos, refleja la inestabilidad y precariedad en el trabajo; en términos de costos-beneficios, las empresas e instituciones en un principio invierten en la capacitación de sus trabajadores a fin de que sean polivalentes, sin embargo, después de un tiempo pueden realizar un recorte de personal, porque sus empleados serán capaces de cumplir funciones de diferentes cargos, ocasionando que algunos pueden ser reemplazables, a largo plazo se invierte en menos salarios.

Las normas basadas en competencias difieren de las tradicionales, porque: no pertenecen a un programa de capacitación particular, se manifiestan en resultados, por lo cual, la forma de evaluar consiste en recopilar evidencias (ej. observaciones, simulaciones, proyectos, tareas, preguntas orales, pruebas escritas) del desempeño de los sujetos en su lugar de trabajo, para comprobar si cumplen las normas (Saluja, citado en Argüelles, 1996). La manera de evaluar y su finalidad, reflejan que las normas no consideran el proceso por el cual las personas desarrollan las competencias, sino que su énfasis son logros prácticos, por tanto, los programas de estudio se consideran eficaces, sólo si los sujetos consiguen alcanzar los objetivos previamente establecidos.

Las ventajas del nuevo sistema, según especialistas eran; programas de aprendizaje más flexibles, acumulación de créditos durante toda la vida, acreditación de habilidades previas, reconocimiento en todo el país de la calificación otorgada, se enuncian claramente los requisitos para obtener cierta competencia, en aras de propiciar aprendizaje autónomo en los sujetos (Saluja, citado en Argüelles, 1996). Sostuvieron que esos aspectos eran favorables, porque generaban mayores oportunidades de empleo e impulso en la economía.

Cabe aclarar, para mejorar el sistema tradicional, en 1992 surgieron las Calificaciones Profesionales Nacionales (NVQ) (por sus siglas en inglés) y las Calificaciones Profesionales Nacionales Generales (GNVQ). Ambas encargadas de certificar habilidades básicas en los sujetos (Handley, citado en Argüelles, 1996).

Las NVQ fueron dirigidas a trabajadores que se capacitan permanentemente, capaces en demostrar una competencia profesional con base en las normas, se clasificaban en cinco niveles, desde habilidades rutinarias y predecibles, hasta capacidades más complejas, en contextos de incertidumbre, exigiendo mayor autonomía a los sujetos. Por su parte, las GNVQ eran para las personas dedicadas de tiempo completo al estudio, mayores de 16 años, a quienes se les promovían los conocimientos necesarios para seguir cualquier tipo de capacitación profesional (Handley, citado en Argüelles, 1996).

La diferencia radica en que mientras las NVQ aprueban competencias en una determinada área ocupacional, las GNVQ emiten calificaciones pre-profesionales, aquellas habilidades necesarias para cargos laborales, no certifica que el sujeto realmente sea competente en cierto trabajo. Ambos sistemas son coordinados y reglamentados por el NCVQ.

En 1994, la principal organización de empleadores, la Confederación de la Industria Británica, realizó un balance del desarrollo de la capacitación basada en normas de competencia, señalando debilidades y necesidades; las normas carecieron de aspectos éticos y morales, precisó además que la capacitación le faltaba involucrarse en el desarrollo individual de los empleados, para promover su formación continua (Hanson, citado en Argüelles, 1996).

Esto sigue reflejando que la preocupación central fue formar un sujeto neoliberal, competitivo, enfocado en sus intereses personales, no en un ciudadano capaz de vivir dentro, con y para una sociedad. Por ello, el énfasis se encontró en las habilidades para que sea más eficiente en su desempeño laboral, y no en habilidades sociales, incluso se evidenció una carencia de conocimientos actitudinales.

Por otra parte, aunque los empleadores se involucraron en el establecimiento de las calificaciones, otros agentes como pedagogos o consultores externos predominaron en dicho proceso, por ende, las normas no coincidieron con las circunstancias de las empresas. Respecto a las competencias profesionales no reflejaron específicamente

las necesidades de un puesto, por el contrario fueron más amplias (Hanson, citado en Argüelles, 1996).

Esa generalidad en las normas de competencias, eran un objetivo del nuevo sistema, ya que en un principio se argumentaba a favor de un análisis funcional para construir normas flexibles, mediante una descripción extensa de las funciones laborales, sin centrarse en un trabajo concreto, para evitar una contextualización excesiva, y poder trasladar fácilmente las competencias a otros espacios.

Entonces los actores que estuvieron en descontento con las normas de competencias descritas de manera general, no coincidieron con las finalidades esperadas; la formación de seres creativos, innovadores con habilidades para resolver problemas, generar ideas alternativas, etc. En contraste, prefirieron trabajadores que supieran desempeñar su cargo de manera predeterminada.

#### **1.2.1.2 Experiencias en Australia**

En Australia se efectuó una reunión ministerial en 1989, donde fue aprobada la capacitación basada en normas de competencia, debido a que se identificó rigidez en la educación y capacitación profesional, además los cursos no consideraban en sus evaluaciones las necesidades del sector productivo (Hanson, citado en Argüelles, 1996). Con los cambios en el sistema, se esperaba mayor flexibilidad y respuesta a los menesteres industriales. Asimismo, se buscó que las calificaciones profesionales fueran nacionales para ser transferidas y reconocidas en todo el país.

Los responsables de emitir las normas de competencia, fueron *Organismos Normalizadores de Competencias*; conformados por agentes de capacitación, educación profesional y el sector industrial. Se creó el *Consejo Nacional de Capacitación*; encargado de aprobar y divulgar dichas normas, vincular calificaciones, competencias y niveles de ocupación. Por su parte, el *Marco Australiano de Calificaciones*; reconoció nacionalmente las competencias alcanzadas y aprendizajes previos de los sujetos, adquiridos en cualquier espacio, no importaba

cómo, cuándo o dónde fueron conseguidas (Misko y Robinson, citado en Argüelles y Gonzci, 2001).

La capacitación basada en normas de competencia se diseñó con un enfoque modular, a fin de que los sujetos pudieran acceder y salir del sistema para lograr competencias según sus necesidades, eran evaluados mediante criterios de desempeño, que correspondieron a los saberes contenidos en las normas.

Tras algunos años de haber utilizado este enfoque en Australia, algunos docentes e indagadores le hicieron críticas al concepto “norma de competencia” adoptado por el Consejo Nacional de Capacitación, aludía a “todas las formas de habilidades que se necesitan en los centros de trabajo para realizar determinadas tareas, así como el manejo de una gama de tareas” (Misko y Robinson, citado en Argüelles y Gonzci 2001, 93).

El descontento era porque se guiaba por principios conductistas, dejando a un lado conocimientos, valores y actitudes requeridos para ejecutar habilidades, asimismo otros saberes técnicos (Misko y Robinson, citado en Argüelles y Gonzci, 2001), lo consideraban fragmentado, dirigido a objetivos industriales de corto plazo, en lugar de logros educativos de largo alcance, por ejemplo: diagnosticar las causas de un problema, idear estrategias para resolverlos, generar propuestas innovadoras, etc. La preocupación central fue preparar trabajadores competentes, y no desarrollar plenamente al ser humano, en todas sus facultades.

De igual forma, los proveedores de los cursos de capacitación protestaron por el carácter prescriptivo de las normas, obstaculizaba que los empresarios fueran capaces de interpretarlas a partir de sus propios contextos, por ello pugnaban por más flexibilidad con el fin de desarrollar módulos fácilmente (Misko y Robinson, citado en Argüelles y Gonzci, 2001).

La perspectiva conductista considera que “una competencia se formula con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia” (Díaz Barriga A, 2011, 8), lo central es “saber hacer”, sin considerar su

vínculo con otros contenidos que involucra una competencia; como los conocimientos conceptuales y actitudinales. Con dicha observación, el Consejo Nacional de Capacitación, agregó a su noción de competencias: *habilidades* para operar contingencias, que implicaba responder a tareas no rutinarias, y el cumplimiento de ciertas responsabilidades en los espacios laborales, así como aquellas *actitudes y valores* indispensables para realizar cierto trabajo.

No obstante, aún le faltaba agregar otros tipos de valores, habilidades, y conocimientos que le permitieran a los sujetos ser capaces de comprender su realidad, para poder aportar desde sus funciones laborales a la sociedad en donde viven. Quien coincide con esta postura es Stevenson (citado en Argüelles y Gonzci, 2001, 216), sostiene que las normas de competencia adoptadas por Australia, no generan en las personas una capacidad para:

Superar la futilidad, la barbarie o la opresión, ni para trazarse metas como la integridad, la capacidad crítica o la capacidad para tomar medidas que mejoren o transformen la sociedad y para desarrollar valores como la aceptación de los demás, la razón o libertad.

Pese al contexto donde surgieron las normas de competencias, con la finalidad de desarrollar en las personas capacidades prácticas para desempeñarse eficazmente en el trabajo, en aras de conseguir países competitivos a nivel internacional, es interesante las críticas de ciertos especialistas, quienes desde tiempo atrás admitieron la necesidad de formar no sólo trabajadores, sino también ciudadanos con valores éticos que comprendan, cuestionen y actúen en su entorno.

Otro dato a destacar, fue que la capacitación basada en normas de competencia en Australia, se adaptó del sistema de Reino Unido, en donde ya se había identificado la falta de aspectos morales y éticos en las normas, sin embargo Australia no consideró la debilidad en tal experiencia, y se limitó a diseñar sus programas integrando sólo contenidos procedimentales, mecánicos.

### **1.2.1.3 Experiencias en Canadá**

Al inicio de la década de los ochenta, el ministerio de educación en Canadá admitió que como producto del avance tecnológico y la globalización de los mercados, las funciones laborales habían cambiado. Por tanto, mediante una reforma en la formación profesional se buscó preparar trabajadores calificados, autónomos, responsables, dinámicos y con actitud flexible para adaptarse al mercado de trabajo en constante cambio (Kobinger, citado en Argüelles, 1996).

Para lograrlo se efectuaron indagaciones sobre los tipos y niveles de conocimiento, requeridos para ejercer ciertas profesiones. Recopilados los datos, se procedió en el diseño de nuevos planes de capacitación, mediante las normas de competencia, la formación consistió en aquello esperado en el estudiante al finalizar un curso, lo relevante era la aplicación de conocimientos; primero se determinaba la experiencia práctica en el ejercicio de cierta ocupación, de ahí se derivaban los conocimientos para conseguirlo, es decir se pretendía vincular teoría y práctica.

En la provincia de Quebec se adoptó la siguiente definición; “Una competencia es el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea” (Kobinger, citado en Argüelles, 1996, 255). A diferencia de otros países, se admite que las normas de competencia incluyen aspectos actitudinales y emocionales.

Esa postura coincidió con el perfil del trabajador que buscaban constituir, más allá de formar en aspectos técnicos y profesionales específicos de cierto puesto laboral, pretendieron potenciar habilidades más amplias como el análisis y resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidad de idear alternativas frente a situaciones problemáticas, etc. (Kobinger, citado en Argüelles, 1996). Rasgos que fueron deseables en los otros países, sin embargo, sólo en Canadá las normas de competencia fueron percibidas al menos a nivel discursivo, de manera integral.

Pese a que, no hubo consenso respecto a un modelo de educación basada en normas de competencias, uno de los predominantes se desarrollaba en las siguientes etapas: el punto de partida era evaluar los menesteres y aspectos débiles del sistema de capacitación, luego se identificaron las normas de competencia y criterios de evaluación, tomando como referencia las necesidades de cada sector económico. El proceso se realizó con el programa DACUM (siglas en inglés de Desarrollo Curricular) creado a principios de los años setenta, el cual estaba integrado por grupos de campos ocupacionales (sector productivo), quienes fijaron las competencias en su área, con estos datos se diseñaron los materiales de enseñanza y el contenido curricular.

Después se consiguieron los recursos para ejecutar los programas, alcanzado lo anterior, los estudiantes accedieron a los cursos modulares (predominaban los individualizados, con planes de acción y fines a lograr para cada sujeto), donde recibieron asesoría para alcanzar los objetivos estipulados en su formación, finalmente se presentaron y valoraron los resultados en aras de reconstruir los programas de estudio (Grawford, Glendenning y Wilson, citado en Argüelles, 1996).

#### **1.2.1.4 Experiencias en México**

La globalización neoliberal (véase capítulo dos) se encuentra liderada por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y la Organización Mundial del Comercio (OMC), con ayuda de empresas multinacionales, las cuales están dominadas y presididas por los países desarrollados, por sus intereses comerciales y financieros.

Dichas instituciones han reducido el poder de los gobiernos, por medio de “ayudas financieras” y préstamos, los obligan a adoptar ciertas políticas acorde a sus intereses, para acrecentar su poder; por otro lado, pretenden lograr consentimiento de la población, promoviendo que su labor se encamina a “un bien común”, lo cual

consiguen por el control que poseen en las líneas de pensamiento en todo espacio donde las personas se desenvuelven (Torres, 2001).

Las medidas dictadas por organismos internacionales son políticas económicas, sociales y educativas, que deben seguir los gobiernos a nivel mundial. De ahí la necesidad en describir experiencias de otros países, para reconocer cómo se reacciona ante un fenómeno global. El caso que interesa en este apartado es la educación basada en normas de competencias, promovida por la OCDE, y el BM, quienes recomendaron adecuar la formación técnica y el sistema de capacitación a las demandas del mundo laboral.

México al ser miembro de la OCDE y bajo los rasgos del contexto internacional, pretendió elevar su desarrollo económico como lo hicieron países desarrollados, a fin de integrarse al mercado competitivo. Por ello, en 1992, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), analizaron las condiciones de la educación técnica y la capacitación en nuestro país, como resultados encontraron: trabajadores con deficiente preparación, oferta educativa poco flexible desvinculada de las necesidades económicas, programas de capacitación con baja calidad, no habían normas que permitieran evaluar su efectividad (Beltrán, citado en Argüelles, 1996).

Ante tal situación el gobierno mexicano recibió recomendaciones y financiamientos (a través de préstamos) del BM, quien junto con la SEP y la STPS, crearon en 1994 el Proyecto para la Modernización de la Capacitación y la Educación Técnica (PMETyC), con el cual se incorporaron las normas de competencia en la educación técnica y la capacitación, a fin de mejorar su calidad y conseguir flexibilidad (Argüelles y Gonzci, 2001).

Como líneas de acción se propuso en México, según Argüelles y Gonzci (2001): establecer un sistema que certificara las normas competencias, de forma que se garantizó la eficacia y calidad de los programas de capacitación, estos fueron diseñados mediante módulos con la intención de fortalecer la flexibilidad en el sistema, también se esperó mayor participación del sector productivo.

El gobierno se apoyó en el enfoque de Reino Unido, creó diferentes dependencias con funciones parecidas a los organismos de dicho país, en su conjunto participaron en el Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL), que fijaba las normas de competencia con apoyo del sector productivo, a partir de su determinación se reestructuraron los programas de estudio.

Por otra parte, en nuestro país se precisó la necesidad de suscitar mecanismos para que las normas fueran aceptadas y reconocidas a nivel nacional, de esta forma se garantizaba que las competencias fueran transferibles de un campo laboral a otro. Frente a los procesos de cambio, el sistema de certificación permitía una movilidad horizontal y vertical de los sujetos, a otra empresa de la misma rama o bien, a otro sector (Ibarra, citado en Argüelles, 1996).

Para constatar el tipo de competencia de los trabajadores, se creó el Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL), con la función principal de implantar mecanismos para evaluar si la preparación de los sujetos estaba sujeta a las normas emitidas por el SNCL. En caso afirmativo se expedía un certificado, donde proporcionaba información sobre los conocimientos de las personas, además del nivel de transferibilidad de esos saberes tanto conceptuales como procedimentales, a otros campos laborales (Ibarra, citado en Argüelles, 1996).

La norma se entendió como “una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, que sirve como punto de referencia para comparar un comportamiento o desempeño observado” (Ibarra, citado en Argüelles, 1996, 51), la competencia integra un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que los sujetos debían ser capaces de ejecutar en diferentes situaciones de trabajo. En el discurso se sostuvo, que el sujeto ya no sólo realizaría actividades monótonas y predeterminadas, también sería capaz de desarrollar habilidades más complejas, para saber desenvolverse en múltiples funciones laborales.

En dicha definición se refleja que las competencias se redujeron al “saber hacer”, pues al estar enunciadas como normas se traducen en productos, con los cuales los alumnos demuestren que aprendieron determinados conocimientos, el énfasis es

formar sujetos competitivo que sepan desempeñarse lo mejor posible en su trabajo, sin importar el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas, estrategias necesarias para lograr el desarrollo humano en su plenitud.

Sin embargo, en 1996 se realizó el Seminario Internacional “Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas”, donde se reconoció que las personas deben prepararse para actuar en los diferentes espacios sociales donde se desenvuelven, desde ese entonces se buscó una “formación integral”. Mediante la las normas de competencia cada sujeto tendría “los conocimientos fundamentales, las habilidades sociales y las actitudes que permitan resolver problemas y enfrentar situaciones de contingencia, así como transferir su saber, su saber-hacer y su saber-ser a distintos contextos “(Mertens, 1996, 2).

Es decir, en el discurso se aseveró que la formación de los sujetos no debía limitarse a cuestiones del trabajo, no obstante según los datos registrados respecto a los cambios en la educación técnica y profesional, reflejan falta de interés en la dimensión social, puesto que no refieren al impulso de habilidades interpersonales, además al definir las normas de competencias se enfatiza la formación para el trabajo como un “saber hacer”.

Con las noción de normas de competencias adoptada en México, es difícil formar sujetos capaces de resolver tareas más complejas, pues las normas son prescriptivas, indican exactamente el comportamiento que deben emitir para considerarse como competente en ciertas funciones. Sin considerar que más allá de conductas esperadas, es fundamental estimular y atender el desarrollo de habilidades de pensamiento en los educandos; en este caso necesarias para analizar problemas en el trabajo, y construir propuestas innovadoras que permitan resolverlos.

Contempladas las medidas requeridas para introducir las normas de competencia (diseño curricular, determinación de normas, formación docente e infraestructura adecuada), se desarrolló una prueba piloto en el Colegio Nacional de Educación

Profesional Técnica (CONALEP), los Centros de Capacitación del Trabajo Industrial (CECATI), y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS).

La primera institución en implementarlo fue el CONALEP, por su experiencia en el desarrollo de programas de estudio vinculados con el sector productivo, ya que desde 1992 trabajó con el enfoque modular, que integraba en el contenido curricular, las funciones de los puestos de trabajo específicos (Beltrán, citado en Argüelles, 1996). Se apoyó de experiencias de Estados Unidos, Francia, Alemania y principalmente orientación de Reino Unido, Canadá y Australia, quienes brindaron metodologías para definir las competencias laborales, contribuyeron en la aportación de programas de estudios de algunas carreras técnicas, y materiales curriculares (Beltrán, citado en Argüelles, 1996).

La rapidez con la que se desarrolló la primera etapa piloto en el CONALEP, generó que el Colegio tradujera materiales didácticos de Estados Unidos y Canadá para utilizarlos, pero no fue suficiente adoptar programas de estudio de otros países, por tanto, se conformaron grupos de expertos, quienes determinaron los menesteres del mercado laboral, las funciones para los procesos productivos, las responsabilidades que implican, y las competencias a promover, para enunciarlas en los programas de estudio (Argüelles, 1996). Esto fue un punto crítico del proyecto, en consideración de especialistas, México no estaba en condiciones para modificar los programas de otros lugares, en aras de hacerlos pertinentes al contexto.

Lo anterior refleja un motivo por el cual la introducción de las normas de competencias en la educación y capacitación en México, no se puede considerar una innovación, concepto definido por Delgado (citado en Bertely, 2009, 11) como “un cambio cuyo fin es lograr una mejora en la práctica correspondiente. Es un proceso dinámico que se da en un contexto determinado, responde a una problemática específica y está dirigido a beneficiar a un grupo con características particulares.” Postura compartida en el presente estudio, donde se reconoce también el acto de innovar como un proceso que reflexiona sobre lo acontecido, propone nuevas acciones y enriquece la realidad educativa mediante cosas distintas.

Las normas de competencias se adaptaron de otras latitudes por una característica fundamental compartida a nivel internacional: preparar trabajadores acorde a las necesidades industriales, con la intención de conseguir países competitivos en el mercado internacional, sin partir de la situación en que se encontraba la educación técnica, para someterlo a reflexión y así proponer cambios pertinentes.

Además, el sistema económico en nuestro país dista mucho del existente en Reino Unido, Canadá, Australia, Francia, Alemania, etc., debido a que éstos tienen mayores recursos monetarios, infraestructura en instituciones y profesionales preparados para el desarrollo de los programas. Por ello, a pesar de tener un problema común, las condiciones para resolverlos son distintas, incluso es fundamental replantear la finalidad de las soluciones planteadas en otros países, quienes concibieron la educación como un medio para impulsar la economía.

### **1.3 Paradigmas conductista y laboral subyacentes en las normas de competencia, adoptadas en los planes y programas de estudio en la educación técnica y sistema de capacitación**

La globalización neoliberal (véase capítulo dos) ha generado que los países sigan líneas de acción, con la intención de que sus mercados sean competitivos a nivel mundial, en la sociedad se plantea como valor en la vida; enriquecerse, tener más y más recursos monetarios, desatendiendo el desarrollo de facultades humanas que permitan a cada persona, dar lo mejor de sí para su beneficio individual y colectivo.

Se comprende entonces la preocupación central de los países; replantear el enfoque de capacitación y de educación técnica, a fin de que responda a las necesidades cambiantes de la industria. Por ende, sus discursos están dirigidos a formar el mismo tipo de hombre: flexible, innovador, con aprendizajes a lo largo de la vida, capaz de realizar tareas más complicadas, con el fin de poder desempeñarse en diferentes contextos laborales, de saber afrontar y adaptarse a cambios tecnológicos. Se dejaba a un lado que los trabajadores construyeran una postura crítica, respecto al

contexto social donde se desempeñan, por ejemplo identificando, reflexionando las causas y consecuencias de las transformaciones económicas, que generan repercusiones en la organización social, así como su contribución desde el trabajo en la sociedad.

Con el nuevo perfil del trabajador, las normas de competencias representaron una posible solución, sin embargo, su introducción generó resistencias en algunos representantes de la industria, quienes al definir exactamente lo que requerían sus trabajadores, se exponían a ser plagiados por la competencia, además con la jerga lingüística utilizada en los nuevos programas, tanto el sector industrial como los docentes se confundieron en qué implicaba promover normas de competencias, es decir, no comprendieron cabalmente cuáles cambios se tendrían que generar en el proceso educativo (Mertens, 1996).

Con las experiencias descritas, se pueden identificar que las normas de competencias adoptadas en los programas de estudio contienen planteamientos de dos enfoques; por un lado, el enfoque laboral, donde según Díaz Barriga, A (2011), se admite que la construcción de las normas de competencias se hacen como un análisis de tareas; describiendo aquello que requieren los sujetos para responder a las demandas en el mundo del trabajo; definiendo minuciosamente los perfiles de un puesto, y estableciendo criterios de desempeño para evaluar si las personas ejecutan ciertas competencias. Además, se determinan con base en encuestas realizadas a los empleadores. Dicha participación del sector industrial se señaló como indispensable en las vivencias antes caracterizadas, lo que evidencia un sentido instrumentalista de la educación, la preocupación central fue generar recursos humanos para el sector económico.

La otra perspectiva es la conductista, en la cual se considera que el aprendizaje surge cuando se manifiestan ciertas conductas observables en las personas, como resultado del proceso educativo, mediante estímulos y arreglos del exterior, sin importar la influencia de los contextos en que se desarrollan. Asimismo, dicha corriente teórica sostiene que los objetivos deben definirse en términos operativos,

para poder conseguirlos, y evaluarlos sin mayor obstáculo, respecto a la evaluación; es centrada en los productos, no toma en cuenta los procesos cognitivos, ni afectivos del sujeto, porque no es de su interés comprender cómo éste construye sus esquemas mentales (Hernández, 2012).

Por ende, aunque se argumentaba que se promovía el aprendizaje autónomo en las personas, al enunciar todos los requisitos necesarios para considerarlas “competentes” en ciertas funciones laborales, realmente eran normativas; mencionaban la conducta esperada, las condiciones y criterios para ejecutarla. Esto implica que los educandos sean “pasivos”, adquieren y asimilan información, pero sin construir nuevos conocimientos significativos para su vida cotidiana, su aprendizaje es muy restringido y surge de manera individual, libre de valores donde se ejecuta, ignora los aspectos éticos e interpersonales.

Los enfoques adoptados obstaculizaron que se cumpliera cabalmente con el perfil buscado para el nuevo trabajador; se esperaba un hombre capaz de adaptarse y aprovechar el avance tecnológico, pero sin cuestionar el contexto social donde va emergiendo, limitado a servirse de la tecnología para generar conocimientos que ayuden a mejorar los procesos productivos. Sin embargo, la capacidad innovadora en los sujetos, no se puede estimular mediante procedimientos prescritos encaminados a conseguir determinadas conductas, tal como lo establecieron las normas de competencia.

Frente a ello, en la actualidad de acuerdo al contexto social, es necesario que los trabajadores o personas que se van a incorporar al mundo laboral, desarrollen habilidades de pensamiento para construir propuestas innovadoras con visión crítica, respecto a sus funciones en la sociedad, para analizar si sus propuestas contribuyen al tipo de sociedad que esperan alcanzar. Por tanto, en los programas de estudio de educación técnica y en el sistema de capacitación, se deberá adoptar una postura integral de las competencias, como lo plantea el constructivismo; se parte de los conocimientos previos de los educandos, por ende, éstos son los protagonistas de sus aprendizajes, tanto cognitivos, como socio afectivos y actitudinales, los cuales

construyen de manera colaborativa, y son útiles para su actuar en su vida académica, personal, laboral, ya que el docente debe relacionar los contenidos curriculares con el entorno social (Hernández, 2012).

## **Capítulo dos. Necesidad derivada del proyecto neoliberal: brindar la formación integral en los alumnos de la educación técnica y sistema de capacitación**

Las normas de competencia surgieron para responder a ciertos fines sociales, los cuales se modificaron al incorporar las competencias como “enfoque”, como se expuso en el capítulo anterior, sin embargo, para comprender cómo debe trabajarse el enfoque por competencias en la actualidad, es preciso explicar primero cómo vivimos hoy en día; bajo el proyecto globalizador neoliberal, el papel de los organismos internacionales en la promoción de dicho modelo, los rasgos de las personas neoliberales que han formado, así como el modo en que se ha utilizado el enfoque por competencias para intereses económicos, ante tales problemas existentes, se enunciarán las necesidades formativas en la educación técnica y el sistema de capacitación, que permiten justificar el paradigma con el cual se deben trabajar las competencias; el constructivismo sociocultural y cognitivo.

### **2.1 Caracterización de la globalización neoliberal**

Actualmente vivimos bajo un sistema globalizador neoliberal, la globalización es definida según Mateus y Brassat (2002) como un proceso que genera comunicación e interdependencia en términos económicos entre todos los países a nivel mundial, producto del gran avance tecnológico, que permite el aumento del volumen de bienes y servicios, así como la unificación de mercados, culturas y sociedades de forma global.

A pesar de la diversidad social se pueden ubicar ciertos rasgos comunes en la forma de pensar, sentir y actuar de las personas de diferentes latitudes, pues el proyecto político-económico expandido mundialmente, promueve como valor, enriquecerse para tener mayor poder (en líneas posteriores se describirá este fenómeno).

El neoliberalismo se denomina así porque se inspira en la ideología de los principios clásicos del liberalismo; “limitar el poder del Estado y las responsabilidades de las instituciones públicas respecto a la protección de los derechos sociales, exaltando,

por el contrario, la importancia del mercado, de la iniciativa privada frente a la pública” (Díez, 2009, 33).

Para lograrlo, se busca persuadir a la gente de que los servicios públicos son ineficaces, y que en manos privadas se brindarán con calidad, disfrazando sus verdaderos intereses: privatizar las propiedades nacionales y públicas de los países (González Casanova, 2000), suscitando menor protección social. En la actualidad se refleja en la banca, teléfonos, aeropuertos, empresas de artículos básicos, poco a poco en el sector educativo y de salud.

Los gobiernos han perdido fuentes de ingreso, generando que se endeuden gravemente con algunos corporativos financieros y bancos, pues incluso son quienes asumen los errores económicos de los grupos empresariales, éstos se justifican con los empleos que ofrecen sus negocios, están en lo cierto, pero sus trabajadores se encuentran laborando en condiciones muy precarias, con salarios mínimos.

Algo esencial del capitalismo es que “transforma todo en mercancía, incluyendo la fuerza de trabajo. El neoliberalismo lo refuerza, mercantilizando servicios esenciales, como los sistemas de salud y educación, el abastecimiento de agua y energía, sin dejar de lado los bienes simbólicos” (Betto, 2005, 9), como la cultura, el arte, la religión, el alimento, etc. Todo limitado a un solo lugar, el libre mercado de capitales, que son las decisiones tomadas por multinacionales y organismos internacionales, en el sector económico.

No todos los países, ni grupos empresariales, gozan de los mismos privilegios que las grandes transnacionales o instituciones de poder, generando que no puedan competir libremente, González Casanova (2000, 102) lo explica cuando menciona “La autonomía de la Banca Central privó al Estado de la posibilidad de enfrentar la crisis con una política monetaria y de inversiones orientada al crecimiento del mercado interno”, es decir, en países subdesarrollados se ponen trabas para fortalecer su economía interna, mediante la quiebra de pequeñas y medianas empresas, en cambio se crean políticas proteccionistas, subvenciones, y menos restricciones a inversionistas extranjeros o con mayores riquezas.

Para mantener ese orden en todo el mundo, instituciones como OCDE, BM, FMI, OMC, establecen directrices que deben seguir los gobiernos en el ámbito político, económico, y social, si quieren evitar quedar al margen o considerarse como enemigos de la estructura mundial, la política educativa que interesa en el presente estudio son las competencias, las cuales se introdujeron como “normas” en la educación técnica y sistema de capacitación para responder a fines económicos, posteriormente se adoptaron en la educación básica como un enfoque, porque implican una nueva mirada en las finalidades de la educación, como sostiene Pozo (2013) que los alumnos se forman para ser capaces de actuar en cualquier situación, es decir no importa acumular contenidos, sino desarrollar habilidades a partir de ellos.

Ahora bien, continuando con la explicación del poder que tienen los organismos antes mencionados, se puede ejemplificar con la creación totalmente en secreto del Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI), con la intención de proteger a las empresas multinacionales y sus inversiones, contra aquellos Estados nacionales que pusieran trabas o límites a las políticas de librecambio (Torres, 2001). Lo cual demuestra que el proyecto neoliberal es desigual, genera agravamiento en la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados.

Los organismos internacionales y empresas multinacionales, buscan que su dominio sea admitido por la población, mediante la aceptación de sus propuestas, por ello

El control de los recursos financieros que tienen en sus manos [...] les permite dirigir las líneas de pensamiento de la inmensa mayoría de los medios de comunicación, el control de las publicaciones de numerosas editoriales, ejercer con autoridad en los partidos políticos en el Gobierno sobre la base de supuestas donaciones para sus campañas, influir notoriamente en el trabajo de instituciones de formación. (Torres, 2001, 21)

Admitiendo que las personas no sólo se educan en la escuela, sino también en aquellos espacios donde interactúan con otras personas, e incluso donde tienen

contacto con información que los bombardea (internet, televisión, radio, etc.), se puede comprender por qué su forma de percibir y actuar en la realidad, corresponde a la ideología acorde a ciertos intereses hegemónicos, los cuales pretenden proyectar al neoliberalismo como condición natural de la humanidad.

En el discurso, la OCDE, BM, FMI, OMC, fingen buscar el bienestar para todas las personas, cínicamente se proclaman como defensores del “bien común”, exigen a los países a quienes les otorgan préstamos, conseguir sociedades democráticas, sin embargo, ellos mismos obstaculizan lograr ese ideal; restringen el papel del Estado en las decisiones del país y su participación en el mercado, fijan políticas de ajuste muy severas que permitan y beneficien el libre mercado; reducir el déficit público e ir traspasando los servicios públicos a manos privadas (Torres, 2001).

Con las características descritas de la globalización neoliberal, se puede constatar que sólo beneficia a muy pocas personas, en términos económicos, mientras gran parte de la población se encuentra en condiciones vulnerables, en pobreza, exclusión y marginación, quienes deben esperar el futuro, para que puedan ver los “beneficios” del sistema económico neoliberal.

Todas estas directrices las presentan a la población como si fuera el único modelo de sociedad posible, al margen de ideologías, defienden su pensamiento, pero de manera cautelosa para presentarse como apolíticos, y ocultar sus verdaderos intereses, además obstaculizan el éxito de ideas o proyectos alternos (Torres, 2001), esto contribuye a que no se formen sujetos que comprenden su forma de vivir, como producto de acontecimientos pasados. Por tanto, no se sienten capaces de generar cambios en su vida personal, ni mucho menos en la sociedad, mediante acciones alternativas, porque se creen culpables de las circunstancias de su vida.

Por otro lado, cuando sectores de la población se resisten al modelo económico-político, mediante huelgas, marchas o cualquier otro tipo de levantamiento que demuestra su inconformidad, la clase dominante se encarga de reprimirlos, generando en esos movimientos; divisiones internas, corrupción, manipulación, amafiamiento, negociaciones para la cooptación de líderes, o haciendo uso de la

violencia y amenazas, mediante los órganos de seguridad, policiales y militares (González Casanova, 2000).

También en los medios de información, son expuestos al resto de la población como los “malos”, “perversos”, “enemigos”, que buscan desestabilizar la seguridad nacional y el bien colectivo, con el uso de imágenes donde están “violentando” a otras personas, derechos humanos o bienes nacionales, acompañadas de información sesgada, acorde a intereses de las televisoras. Así las cosas, es menester potenciar habilidades en los sujetos, que les permitan mirar y pensar críticamente las noticias o cualquier acontecimiento presentado.

### **2.1.1 La formación de los sujetos neoliberales**

El proyecto neoliberal busca promover mediante los medios de información o en otros espacios socializadores, valores como; el *egoísmo*, no importa pasar por encima de los derechos y libertades de las demás personas, lo fundamental es llegar hasta la cima con base en sus propios méritos; la *competitividad*, por ello los trabajadores deben producir más bienes, y saber venderse lo mejor posible en el terreno laboral, a efecto de conseguir mejor empleo que les genere mayores ganancias para contribuir al *consumismo irracional*, contribuyendo así a mantener y ampliar el mercado (Díez, 2014).

No obstante, la educación escolarizada sigue planteando la necesidad de formar a las personas de manera integral; por ello la OCDE creó en 1997 el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), determinó las competencias clave: “usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma” (OCDE, 2005, 2), fundamentales en el desarrollo de las personas, para comprender y actuar en la realidad. Fueron la base del diseño de la prueba de evaluación del consorcio Programme of International Student Assessment (PISA).

En su discurso rechazó la educación enciclopedista, donde los alumnos acumulan y memorizan información, en ocasiones carente de significado en su vida diaria, frente a ello, enunció la necesidad de formar personas capaces de movilizar sus conocimientos, que les permitan entender, reflexionar las problemáticas y necesidades sociales, para enfrentarlas así poder aportar en la transformación de la realidad, por lo cual es indispensable aprender a lo largo de la vida. Con este tipo de comentarios recomendó, o mejor dicho, de cierta forma obligó a los países de todo el mundo, adoptar esta política; el enfoque por competencias.

Empero, su incorporación en el nivel medio superior y universitario, ha demostrado como preocupación central formar trabajadores competentes, capaces de desempeñarse eficazmente en contextos laborales, en detrimento de formarlos humanística e integralmente, por ello, algunos autores sostienen;

La formación en competencias es limitada, ya que sólo es para los aspectos técnicos y el trabajo, soslayando el aspecto socio-humanístico y, además, constituye una aproximación pragmática y eficientista, con escaso énfasis en la formación para la vida, en el desarrollo de habilidades que impliquen pensamiento crítico y reflexivo, y la exigua relación entre los aspectos esencialmente teóricos y los prácticos. (Díaz Barriga A, 2006,16)

Esa postura implica admitir que la educación en lugar de considerarse como un derecho, que permita suscitar en los sujetos habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes, herramientas, para saber desenvolverse armónicamente con la naturaleza y sociedad, se concibe sólo como un servicio (medio) que capacita y enseña a las personas a trabajar según las necesidades productivas.

Reconociendo entonces que el enfoque por competencias, no ha contribuido a formar sujetos autónomos, críticos, sensibles a sus contextos, con valores humanitarios, se han formado seres con rasgos neoliberales, los cuales Heap, Hollis, Lyons, Sugden y Weale (citados en Torres, 1992), definen como, “el homo sociologicus” y el “homo economicus”:

El “homo sociologicus” se dirige en su actuar por normas y valores, sin tener gran consciencia del porqué ocurre tal o cual cosa, tampoco considera que sea necesario interrogarse para poder desenvolver cierto rol en la sociedad, simplemente se conforma con desempeñarlo de la mejor manera, se limita hacer uso de sus capacidades reflexivas y de juicio crítico en sus acciones cotidianas.

Esas características se reflejan hoy en día en las personas, cuando creen que les toca ejercer cierto “papel” en la sociedad, simplemente porque nacieron bajo ciertas condiciones de vida (nivel económico, región, género, familia, etc.), por ende, se limitan a realizar bien dicho rol, sin preguntarse los motivos por los cuales viven así, y muchos menos la intentan modificar.

En el ámbito laboral, los trabajadores piensan que sus funciones se deben realizar de forma ya preestablecida, sin mirar más allá de su implicación en la sociedad, es decir la dimensión ética de su trabajo, sea cual fuera; es tan importante una labor donde sea necesario tratar con otras personas, asimismo algo técnico que implica construir o aportar en los avances tecnológicos, producidos bajo ciertos fines. Aunado a ello, no cuestionan el modelo productivo vigente, esto favorece a sus jefes, quienes se contentan con personas obedientes, incapaces de exigir trabajos dignos.

Por otro lado, el homo economicus se maneja con una racionalidad instrumental, pretende salir beneficiado, obtener ventajas, o adquirir algo a cambio, en su interacción con los otros (Torres, 2001), en dicha concepción se manifiesta énfasis en los intereses particulares, y con visión mercantilista de las cosas. Resulta agravante cuando se trata de los recursos del medio ambiente, sin contemplar que en todo ello hay vida, o de la cultura que expresa toda una cosmovisión.

Las personas buscan “mejor” trabajo donde obtengan el salario necesario para tener cada vez más cosas materiales, ya que el enriquecimiento se concibe como un valor fundamental, lo cual sirve de motivación para estimular a que los trabajadores aumenten sus esfuerzos y desempeño (Díez, 2014). Cada sujeto busca ser más eficaz frente al resto, planteamiento que en la educación implícitamente se fomenta, por ejemplo, docentes que utilizan el enfoque por competencias en términos de

competitividad, es decir, promueven rivalidad en los alumnos, asignando calificaciones más altas a los primeros en entregar ciertas actividades solicitadas, como fue en mi experiencia académica en el colegio de bachilleres.

El problema no es que los sujetos busquen mayores ingresos económicos, más bien la finalidad de ello, ya ni siquiera importa tener mayores productos, sino el prestigio social generado por su consumo, el valor del humano se reduce a lo que tiene, si la finalidad en la vida se vuelve incrementar las ganancias para consumir, puede generar vacío existencial. Con el paso del tiempo las personas dejan de sentir satisfacción con los bienes y servicios “pasados de moda”, y para aliviar dicha angustia requieren comprar constantemente productos a la vanguardia.

Incluso se ha llegado a devaluar los sentimientos hacia uno mismo y a los otros. En la actualidad vivimos en un entorno donde predomina una racionalidad que valora las cosas en la medida en que permita enriquecerse económicamente, no moral ni social, motivo por el cual la educación tiene un papel vital en el desarrollo económico de los países, y en los mercados transnacionales (Torres, 2001), porque es ahí donde se preparan los trabajadores requeridos para el sistema, obedientes, productivos y competitivos.

## **2.2 Necesidad de propiciar la formación integral en los alumnos de la educación técnica y el sistema de capacitación**

Es necesario replantear el paradigma educativo puesto que, en el contexto social en donde nos desenvolvemos actualmente, ya no es pertinente que el docente se presente frente al grupo como el único poseedor del saber, mientras los alumnos limitan sus habilidades cognitivas a la repetición, memorización y de ser posible comprensión de los contenidos, sin entrar de lleno a un proceso activo, en el cual puedan ser capaces de construir conocimientos.

El proceso cognoscitivo de los alumnos al ser muy restringido, no permite que sean críticos frente a la información que les presentan, además no le encuentran sentido y

significado para su vida diaria, por ende, su personalidad se forma en su cotidianeidad, donde lo bombardean los medios de información principalmente, con valores, actitudes, principios, sesgados a lo económico, mercantil, neoliberal, todo ello para que los sujetos no cuestionen o reflexionen sobre las problemáticas sociales, y consideren imposible transformar la realidad, sólo se limiten a ser “consumidores felices”.

Entonces, es menester que las personas conozcan la relevancia, y responsabilidad social de sus aprendizajes para su desenvolvimiento diario, debido a que se encuentran inmersos en comunidades; por un lado, aprenden de la interacción con su medio, pero a su vez lo benefician, gracias a sus acciones transformadoras. Como asevera Hernández (2008, 58) el sujeto “al mismo tiempo que logra una mayor participación dentro de dichas prácticas y contextos, paradójicamente se promueve en él una mayor individuación que le permite desarrollar su propia singularidad y personalidad.”

En el presente estudio se sostiene que en la actualidad con todos los problemas y necesidades sociales en que vivimos, es necesario trabajar el enfoque por competencias con otra lectura, acorde a la perspectiva de UNESCO (2015, 38);

Reafirmar un planteamiento humanista del aprendizaje a lo largo de toda la vida con miras al desarrollo social, económico y cultural. Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI.

Dicha postura está en contra del sentido utilitarista y deshumanizador impregnado en la educación, formando sujetos con saberes fragmentarios e insignificantes para las situaciones cotidianas, o limitándose a instruir para el trabajo. Es relevante formar adecuadamente a las personas para su inserción y desempeño laboral, no obstante, esto deberá ser sólo un objetivo más de la educación, como sostiene la UNESCO (2015), se necesitan aprendizajes holísticos y humanistas para conformar un tipo de

hombre que desarrolle todo su potencial, es decir, cognitivo, motor, actitudinal, emocional y ético.

Además considerando que actualmente existen múltiples agentes educativos portadores de la ideología neoliberal, es menester crear las condiciones para educar a las personas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, con otra perspectiva de la realidad, más integral, menos enajenante, a fin de construir sociedades más humanas.

Con tal ideal, las competencias requieren entenderse, como expone Gimeno (2008, 77 ) “más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales.”

Es decir, con una concepción de las competencias que integre todas las dimensiones humanas; social, cognitiva, afectiva, ética y motriz, además reconoce que su puesta en marcha implica que los educandos se encuentren en disposición de aprender, esto les facilita encontrarle sentido a sus saberes (información, habilidades, actitudes, valores, emociones, etc.), y movilizarlos de manera conjunta, es decir, las competencias más allá de productos, son el desarrollo de habilidades en los sujetos que les permiten comprender e intervenir en la realidad de manera responsable, dependiendo de las peculiaridades del contexto.

Cabe considerar que con el avance tecnológico las personas no tienen estabilidad en un trabajo, y van siendo desplazadas de las actividades rutinarias realizadas por la tecnología, motivo por el cual no es pertinente que los alumnos que cursan la educación técnica, o el sistema de capacitación aprendan funciones específicas, limitándose a ejecutar procedimientos, pues su mayor fuerza de trabajo se encuentra en los conocimientos que sean capaces de gestionar y generar, para afrontar tareas cambiantes.

Asimismo, ante las demandas sociales, tendrán que ser conscientes de cómo su función laboral repercute en su medio ambiente y en su proyecto de vida, esto implica desplegar habilidades para interpretar la realidad, decidir y saber cómo actuar en ella responsablemente. Por ello, se debe conceder valor también a los conocimientos actitudinales y a los valores, los cuales son un componente más de las competencias. De modo que, la formación de las personas precisa desarrollar las competencias, con el modelo teórico descrito en el siguiente apartado.

### **2.3 Pertinencia del paradigma constructivista sociocultural y cognitivo en el contexto actual**

En la actualidad con el contexto globalizador neoliberal, es fundamental que en la educación técnica y en la formación para el trabajo, se preparen sujetos capaces de disfrutar plenamente de la vida, sin tener visión enajenante, sesgada a intereses económicos, para lo cual requieren potenciar competencias desde el constructivismo que les permitan identificarse como trabajadores, y a la vez ciudadanos, capaces de aportar desde sus conocimientos a los otros, sugerir ideas alternativas, actuar con una mirada crítica, con base en virtudes, valores que contribuyan para sí y los demás.

Es pertinente el paradigma constructivista, porque enfatiza el papel activo de los educandos en su proceso de aprendizaje, quienes a partir de sus saberes previos, adquiridos en la escuela o cualquier otro espacio, y mediante una carga emotiva que les permite estar dispuestos para asimilar nuevos datos, proporcionados por el medio exterior, es como van interpretando la realidad, aunado a ello, se construyen a sí mismos, según el contexto histórico del cual forman parte y que los determina (Hernández, 2012).

Se admite entonces que en la ejecución de las competencias entran en juego tanto la parte racional del sujeto como la afectiva, por un lado, el contenido curricular pasa por procesos cognitivos que demandan habilidades de reflexión, comprensión, asimilación, construcción, valoración, a fin de conseguir una verdadera apropiación,

sin embargo, también se requiere motivación por aprender, para encontrarle sentido y significado al objeto cognoscente, aspecto importante, porque en el sistema educativo se debe considerar al humano de manera integral.

El docente ya no debe presentarse como el poseedor de la verdad absoluta, ni tampoco el encargado de depositar los contenidos en los educandos, pues vivimos en sociedades de la información, se puede acceder a ella por múltiples vías (internet, radio, televisión, periódicos). Es preciso dotar de herramientas a las personas para que aprendan a buscar, elegir, organizar, comprender nueva información, asimismo le doten de sentido y sean capaces de utilizarla cuando lo necesiten (Pozo, 2013). Por ende, no basta con que memoricen y comprendan los contenidos curriculares, sino que es fundamental gestionarlos, asimilarlos críticamente para emitir y argumentar un propio juicio, de esta forma suscitar nuevos saberes, por lo que el docente debe estimular la capacidad constructiva, creativa, e innovadora de los alumnos.

Convertir la información en conocimiento se puede lograr con la promoción de aprendizajes significativos, como plantea Ausubel (citado en Hernández, 2012) aprender no se trata sólo de acumular contenidos, sino que es un proceso integrador, que establece relaciones, modificaciones y reorganizaciones entre los esquemas previos de los alumnos con los nuevos, surgen nuevos significados, donde entran en juego las experiencias, intereses y motivaciones de los sujetos, dicho de otra forma, la subjetividad humana.

De igual manera, el docente tendrá que ser un mediador entre los saberes socioculturales y los procesos de apropiación de los alumnos (Hernández, 2012), bajo esta postura se sostiene que las competencias se ejecutan de manera contextualizada, a partir de herramientas e instrumentos ofrecidos por el entorno social, pues el aprendizaje del sujeto se da mediante procesos “interpsicológicos” (es compartido y co-construido) e “intrapsicológicos” (internalización individual).

La mediación del docente es con base en instrumentos psicológicos o también denominados signos, el más destacado es el lenguaje, permiten que las personas

tengan mayores oportunidades de integrarse y acceder a la cultura, aunado a ello potencian sus capacidades cognitivas en doble sentido; por un lado, consiguen mayor control consciente en las actividades, a su vez, operan con formas de pensamiento más abstractas (Hernández, 2008). El hombre requiere de la cultura para humanizarse, con la cual deja de ser un primate de bajo rango, y pasar a ser un sujeto capaz de desarrollar habilidades mentales (Morín, 1999).

Además en el constructivismo se reconoce que las personas logran desarrollarse académica, profesional y personalmente, gracias a la interacción establecida con otros seres quienes saben más, dentro del aula puede ser el docente o compañeros más “expertos”. En el contexto actual, es relevante comprometerse y valorar más las relaciones interpersonales, ya que hasta cierto punto se han venido descuidando, con la vida superficial ofrecida por el neoliberalismo, donde la saturación de estímulos provoca cierta anestesia emocional.

Los sujetos al pertenecer a una sociedad deben saber actuar de manera responsable, es decir, que reflexionen si sus acciones son apropiadas o no según sus valores y el contexto donde se encuentre, a fin de no perjudicarse ellos mismos, ni a los demás, por ende, es menester promover competencias para la convivencia entre personas y con la naturaleza, ya que a pesar de los cambios sociales, lo que siempre se mantendrá son las relaciones humanas.

Asimismo, porque la globalización genera mayor heterogeneidad social, pero en lugar de que las personas se enriquezcan de ello, los medios de información promueven antivalores egoísmo, apatía, racismo, intolerancia, irrespeto, es decir, aquellos que fragmentan a la sociedad en lugar de fortalecer su unión, así las cosas, el sistema educativo deberá formar seres capaces de valorar y nutrirse de diferentes culturas, como menciona Morín (1999, 54), “es pertinente concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad.”

Para conseguirlo es de utilidad retomar y valorar la relación establecida entre profesor y alumnos, así como entre pares, en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), las cuales permiten suscitar nuevas competencias en los educandos,

que antes por sí mismos no serían capaces de ejecutar. Quien introdujo el concepto ZDP fue Vygotsky (citado en Hernández, 2012, 227), las define como,

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

De modo que los educandos entablan diálogo con el educador, discuten, comparten interpretaciones, asimilaciones, inquietudes, críticas, a fin de reconstruir y apropiarse de los contenidos curriculares. El profesor debe ser guía, quien proporcione sistema de ayudas o como menciona el psicólogo estadounidense Bruner “andamiajes”, los cuales disminuyen con base en el progreso de los sujetos, hasta que éstos terminan siendo responsables de sus aprendizajes, y sean capaces de ejecutar competencias de manera autónoma, aspecto relevante en las sociedades de la información, donde es menester formarse a lo largo de la vida (Hernández, 2012).

Díaz Barriga, y Hernández (2002), aseveran que el apoyo docente puede ser en tanto en aspectos relacionados con la atención o memoria del educando, en los procesos cognitivos para el tratamiento de la información, como también en su dimensión motivacional y afectiva. En efecto, la ayuda ofrecida es para todo componente que integra una competencia: conceptos, actitudes, habilidades, normas, procesos, etc., sin concebirla de manera fragmentada.

Respecto a la necesidad de seguir aprendiendo, el docente puede promover en sus alumnos el uso de estrategias metacognitivas autorreguladoras, aluden al “conocimiento de los alumnos acerca de [...] qué, cómo, cuándo, dónde y en qué condiciones se deben utilizar ciertos recursos y estrategias para lograr aprendizajes o solucionar problemas” (Hernández, 2012, 143).

Es decir, ayudan a las personas a tomar conciencia de sus saberes, y de los procedimientos necesarios para lograrlos por ellas mismas, por ende, construyen su estilo personal de aprender, por ejemplo, en el desarrollo de las competencias, los

hace capaces de fijarse ciertas metas, establecer cuáles estrategias o recursos deben utilizar y cómo, según las peculiaridades del contexto, valorar durante el proceso si es efectivo lo que han realizado, a fin de continuar así o modificar ciertos aspectos.

Con las razones antes expuestas, se sostiene la pertinencia de adoptar el constructivismo: sociocultural y el cognitivo, los cuales convergen además de complementarse, ambos le conceden el papel activo al estudiante en su proceso de aprendizaje. Es vital que las personas se sientan y sean capaces de crear conocimientos, asimismo, reconozcan cómo lo hacen (metacognición), debido a que hoy en día se encuentran saturados de información, la cual proviene de múltiples medios, quienes la fragmentan, distorsionan y presentan, según sus intereses, ante tal situación, los sujetos necesitan ser críticos en el procesamiento de los datos que les provee el exterior.

En cuanto al docente, lo conciben como facilitador-guía de sus alumnos, encargado de mediar entre los contenidos culturales y los procesos de apropiación de los sujetos, a quienes tienen que ceder la responsabilidad de su formación, por medio de estrategias cognitivas y autorreguladoras, útiles para ejecutar competencias en el desenvolvimiento diario, además necesita estimularlos, suscitarles interés o expectativas, para lograr en ellos aprendizajes significativos.

El modelo sociocultural se centra en la dimensión interpsicológica del aprendizaje, pero también retoma la dimensión intrapsicológica, que es objeto de estudio del modelo cognitivo, en conjunto ambos paradigmas explican el proceso cognoscente de las personas, afirman que se necesita de la ayuda de los demás para aprender a utilizar estrategias, o bien desarrollar competencias, y hasta cierto punto es cuando consiguen hacerlo de manera autónoma, cuando cada quien lo internaliza, es decir, lo que logran con la ZDP. Como menciona Hernández (2012), deben integrarse la psicología de las cogniciones individuales (cognitiva) con la psicología de cogniciones distribuidas (sociocultural), para que se pueda lograr plenamente la comprensión de la actividad humana, en su dimensión cognoscitiva.

Es menester la postura que el constructivismo sociocultural y el cognitivo tienen de los procesos de construcción de significados, pues reconocen que dependen del contexto social donde se encuentran inmersos los sujetos, en la actualidad, es preciso no ignorar la ideología implícita o explícita en los contenidos curriculares, o en la información expuesta a la población, pues se encuentran cargados de valores neoliberales, mismos que requieren ser cuestionados y modificados, si se buscan cambios en la sociedad.

## **Capítulo tres. Metodología del análisis curricular**

Para realizar el análisis de la paquetería didáctica del curso “Cuidado de niños preescolares en los centros de atención infantil”, es importante explicar por qué el objeto de estudio es enfocado de cierto modo, es decir, se precisa una postura teórica y metodológica, la cual “constituye un marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a recorrer, con los principios y los métodos más adecuados para un proyecto de investigación” (Dorio, I., Massot, I., y Sabariego, M., citados en Bisquerra, 2004,78), misma que determina cómo se concibe la realidad a estudiar, lo que implica utilizar ciertos procedimientos para recoger, analizar e interpretar los datos.

Se utilizó el enfoque cualitativo, el cual se caracteriza según Dorio, I., et. al (citados en Bisquerra, 2004) por buscar y comprender fenómenos y procesos reales, a partir de las perspectivas de los sujetos que los experimentan, porque se reconoce que éstos son quienes crean el mundo, como el currículo que es un constructo social impregnado de significados, intereses, valores de las personas involucradas.

En cuanto al método se recurrirá a los planteamientos de Posner (2005), quien brinda una serie de preguntas para analizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases; diseño, implementación y valoración, se explicará cuáles son los grupos de interrogantes útiles para este trabajo. Asimismo, se vuelve necesario explicar la postura que se tendrá sobre el currículo, la educación, el ser humano aspectos que se encuentran imbricados y son esenciales para comprender donde se sitúa el análisis curricular.

### **3.1 Paradigma cualitativo**

El paradigma cualitativo sostiene que la realidad es construida a partir de los significados e interpretaciones subjetivas que los sujetos le atribuyen, asimismo de las interacciones sociales, es así que crean las diferentes formas de pensar, actuar,

las pautas de convivencia, costumbres, instituciones, como producto histórico (Gimeno y Pérez, 2008). Por ende, todo lo que existe en el entorno sufre modificaciones, de acuerdo a las circunstancias del espacio y tiempo que lo determina.

Por tanto, este paradigma busca comprender profundamente las acciones de las personas a partir de sus perspectivas, en un ambiente natural, porque considera la influencia que tiene el contexto sociocultural, y de manera holística, es decir, le interesa retomar diferentes ángulos sobre un caso concreto, ya que admite la peculiaridad de cada objeto a estudiar (Vasilachis, 2006). Se podrán encontrar aspectos similares en los fenómenos educativos, no obstante las generalizaciones que resulten de su comprensión, no se pueden emplear mecánicamente para el conocimiento o control de otra realidad educativa, pues su significado es situacional.

Cabe precisar, no se limita a describir qué pasa, sino también realiza un análisis minucioso para entender cómo y por qué ocurre, de modo que como sostiene Bartolomé (citado en Bisquerra, 2004), se orienta a la comprensión, para que con la información recopilada de la investigación, hayan elementos suficientes en la toma de decisiones, en aras de transformar los procesos sociales, y de ser posible contribuir a la emancipación de las personas.

De igual forma, Bartolomé (citado en Bisquerra, 2004) menciona que en el enfoque cualitativo, el objeto de estudio se clasifica en las siguientes dimensiones: las conductas naturales, determinadas situaciones sociales, las relaciones entre las personas, los procesos cognitivos, patrones culturales o de interacción, o significados de textos o acciones. El presente trabajo se orienta en éste último aspecto, ya que con el análisis del currículo en su nivel formal, se encontrarán significados implícitos sobre los componentes del proceso educativo (cómo se concibe el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el contenido, los objetivos) en la paquetería didáctica.

En cuanto al investigador se admite que posee una serie de conocimientos, prejuicios, creencias, valores, intereses, al momento de entrar en contacto con su fenómeno de estudio, es decir un marco de referencia con los sujetos investigados;

por ello, debe generar criterios que justifiquen la credibilidad y pertinencia de los resultados encontrados, además de alcanzar la objetividad, accediendo a la subjetividad de las personas, es decir, a las percepciones, creencias y significados (Dorio, I., et. al citados en Bisquerra, 2004), por lo cual no se puede concebir el proceso de indagación de manera neutral, es importante admitirlo y trabajar para que ello no resulte tan perjudicial.

Es menester caracterizar a los investigadores puesto que, “son el principal instrumento de medida; filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan” (Dorio, I., et. al citados en Bisquerra, 2004, 278), por tanto, deben captar lo más posible de los procesos, acciones o situaciones a indagar, tal y como ocurren en su complejidad, sin influir, alterar o manipularlos. Es necesario que como sostienen Strauss y Corbin (citados en Vasilachis, 2006), los indagadores analicen con mirada crítica, utilicen su pensamiento abstracto, tengan sensibilidad tanto social como teórica, recurran a sus conocimientos, para evitar sesgos, así obtener datos con validez y confiabilidad.

En la realización del análisis de la paquetería didáctica, se hará uso de los conocimientos pedagógicos que se poseen, a fin de evitar en lo posible, guiarse por prejuicios o creencias que puedan afectar el proceso, la objetividad se conseguirá mediante una mirada teórica, que fundamente cada paso de la interpretación suscitada del fenómeno de estudio, con el cual estará en interacción por medio de la reflexión.

Es pertinente adoptar el enfoque cualitativo por su carácter interpretativo en el estudio de la realidad, pues en éste análisis se asevera que tanto el diseño, como la ejecución del proyecto curricular, requieren ser comprendidos desde los significados y creaciones de los agentes involucrados, para aportar de esta forma en la creación de mejores procesos educativos, pues todo proceso de investigación educativa debe encaminarse a transformar y perfeccionar las prácticas, mediante el análisis de la realidad que ayude a tomar decisiones coherentes, razonables (Gimeno y Pérez,

2008). Otro aspecto es la importancia concedida al contexto social, el cual influye en la interpretación de los hechos sociales.

En el análisis curricular a efectuar, se reconoce que en los proyectos curriculares se encuentran de manera explícita o implícita los significados e intereses de sus diseñadores, quienes toman postura de qué es la educación, aprendizaje, enseñanza, ser humano, de igual forma del “deber ser” de la sociedad, las relaciones sociales, la cultura, etc., asimismo la construyen bajo ciertos fines, para responder a ciertos problemas o menesteres, es decir, existen posiciones ideológicas, las cuales se reconocen en el paradigma cualitativo.

### **3.2 Conceptualización del currículum**

Ahora bien, es momento de caracterizar qué se entiende por currículum, el cual es el fenómeno educativo que se analizará, cabe aclarar que resulta difícil definirlo por su carácter complejo, pues existen diferentes miradas de los especialistas que lo estudian teóricamente, como se reflejará en apartados posteriores, también se precisa explicar las fuentes a las cuales recurre el currículum para su construcción, así como las etapas por las cuales atraviesa (diseño, desarrollo, evaluación). De igual manera, se definirá qué es la educación, ya que es donde se intentan concretizar los proyectos curriculares, y la concepción del ser humano, porque precisamente es la formación de humanos lo que aborda y busca el currículum.

El término “currículum” en latín se deriva del verbo *curro*; quiere decir “carrera”, aludiendo a una pista circular de atletismo, trasladándolo al ámbito educativo alude a que los alumnos se dirigen a ciertos objetivos (Casarini, 1999). Sin embargo antes de que se comenzará a utilizar dicho concepto, los términos que se usaban para describir los cursos académicos fueron usados por los jesuitas a finales del siglo XVI; “disciplina” con el cual se referían a un orden estructural, y “ratio studiorum” para referirse a un esquema de estudios. Ya con la palabra “currículum” se integraron ambas definiciones (estructura y secuencia) para enunciar la totalidad de un ciclo,

con secuencia ordenada. El término apareció por primera vez en 1963, en la Universidad de Glasgow ( Hamilton y Gibbons, citados en Kemmis, 1988)

Éste breve recorrido etimológico sirve sólo como punto de partida para explicar qué es currículum, pues a lo largo del tiempo ha recibido distintas connotaciones con lo cual se vislumbra su complejidad, pues una característica fundamental para comprenderlo es reconocer que el currículum es producto de la historia humana, por ende, se modifica según el tiempo y espacio, donde surgen nuevos ideales, utopías, discursos sobre la vida tanto pública como privada. Por eso sería un error concebirlo desde la visión del mundo en la actualidad, ubicándonos en un presente atemporal que no toma en cuenta la transformación histórica (Kemmis, 1988).

El currículum ha sido abordado teóricamente, lo cual comenzó a partir de la obra *The Curriculum* elaborada por Franklin Bobbit (1918), donde se exponen criterios con los cuales se juzgaría el currículum. Dicho texto se ha registrado como el comienzo del proceso de formación de las teorías curriculares, éstas son formas de concebir al currículum, “se convierten en mediadoras [...] entre el pensamiento y la acción en la educación” (Gimeno, 1989, 44), tienen como función explicar las concepciones sobre la realidad educativa que abarcan ( referentes a la selección, organización, presentación de contenidos, qué, cómo, quién, dónde para qué de la enseñanza, según las características del sujeto y del contexto social, cultural, político) y abordar los problemas prácticos del currículum (Gimeno y Pérez, 1989). Entonces se identifican dos funciones; explicar los fenómenos derivados del currículum, y servir de guía para las actividades contempladas en el mismo.

Se habla de “teorías curriculares” porque existen diversos discursos sobre lo que es el currículum, es así que Gimeno (1989) sostiene que las teorizaciones han sido parciales, incapaces de analizar la realidad global, abarcada por el currículo. Las orientaciones teóricas han originado clasificaciones que hasta cierto punto convergen. En el presente trabajo se retoma la que propone Gimeno y Pérez (1989);

*A) El currículum como estructura organizada de conocimientos:*

Surge de la tradición medieval, donde se impartía el saber académico en el trívium y cuadrivium, había énfasis en los saberes especializados distribuidos en asignaturas. En ésta perspectiva el currículum se considera como un curso de estudio, listado de contenido, o dicho de otra forma, como un cúmulo organizado de conocimientos que se deben transmitir en la escuela, mismo que se consideran como valiosos, verdaderos y esenciales, que permiten desarrollar la inteligencia y el pensamiento reflexivo en los sujetos, recoge la tradición académica de la educación, el currículum es la expresión de la estructura y sintáctica de las disciplinas.

Los autores que defienden ésta postura son Phenix, Belth, Bentley, Ford y Pugno.

*B) El currículum como sistema tecnológico de producción:*

Dentro de una concepción tecnológica, burocrática y eficientista de la educación, que pretende preparar personas productivas para introducirlas al mercado laboral, el currículum es controlado, organizado por la burocracia, se reduce a un documento, que detalla los resultados que se pretenden alcanzar con el proceso de enseñanza y aprendizaje, (expresado en esquema de medios-fines), para ello, los objetivos se enuncian en comportamientos específicos, los cuales debe propiciar el docente, quien tiene como función cumplir con lo establecido en el currículum, éste entonces se percibe como un objeto que se puede manipular técnicamente, sin cuestionar el valor de su contenido, incluso la delimitación de medio o estrategias dependen del plano de la instrucción.

Con éste tipo de ideas encontramos autores como Bobbit, Popham y Baker, Estarellas, Jhonson, Tyler, Johnson, Ibarrola y Glazman

*C) El currículum como plan de instrucción:*

El currículum en ésta perspectiva se concibe como un documento que planifica racionalmente la intervención didáctica que propicie aprendizajes, a diferencia de la postura anterior no se limita a manifestar las intenciones, sino que también reconoce que se deben delimitar los objetivos, contenidos, actividades, formas de evaluar,

asimismo debe incluir las relaciones entre esos factores que intervienen en la práctica educativa, de modo que el currículum sirva como guía para el actuar docente.

Con ésta perspectiva hay autores como Taba, Beauchamp, McDonald, Smith.

*D) El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje:*

En reacción a la concepción del currículum como contenido, Caswell y Campbell comenzaron una corriente teórica, donde dicho término lo definen como el conjunto de experiencias que consiguen los educandos en la escuela, gracias a la actuación docente quien debe basarse en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social de los educandos, en aras de promover oportunidades de aprendizaje, cabe decir, incluyen también aquellas vivencias no planificadas explícitamente por la institución educativa, es decir, lo que se denomina como *currículo oculto* definido como “proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas brindadas por la escuela, [la cual es ] microcosmos del sistema social de valores” (Arciniegas citado en Casarini, 1999).

Los autores con dicha perspectiva son Caswell, Campbell, Wheeler, Foshay, Saylor y Alexander, Eisner, Jackson, Tyler.

*E) El currículum como solución de problemas:*

Schwab sentó las bases para entender el currículum como un “estudio teórico de lo que ocurre en la práctica, [...] a fin de plasmar un proyecto flexible que enuncie principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas” (citado en Gimeno, 1989, 195), donde las intenciones y la práctica se encuentran en interacción, se admiten también las particularidades de cada práctica. El currículum pretende enunciar con mirada crítica cómo debe ser ésta, a fin de no legitimar los intereses de ciertas élites, ya que ésta perspectiva reconoce que la educación está cargada de valores, intereses, ideales por lo cual, la teoría curricular debe comprender los fenómenos educativos y comprometerse con el interés emancipatorio. Por ello, un problema de la teoría curricular según Kemmis (citado en

Gimeno, 1989) es comprender la relación entre la teoría y la práctica, y la que hay entre la sociedad y la educación. Es el docente quien debe fungir como un investigador reflexivo en su práctica, para que vaya construyendo y reconstruyendo con sus alumnos el proyecto curricular.

Autores que defienden esta perspectiva son: Schwab, Pinar, Stenhouse, Huebner, Westbury, Tanner, Kemmis.

Con la explicación de las diferentes teorías del currículum que han surgido, podemos comprender que en las concepciones del currículo hay diferentes ideas sobre las finalidades de la educación, que se van modificando para responder a los intereses sociales en determinados momentos históricos, por lo que también hay variaciones en cuál debe ser el papel del docente y del alumno en el desarrollo curricular.

En el trabajo se comparte la concepción de Gimeno (1989,40), quien define por currículum; “proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada.” La selección debe estar justificada y legitimada, según el entorno para el cual deben prepararse las personas, sea para reproducirlo y/o modificarlo, con esa noción se ubica en la última teoría curricular expuesta (como solución de problemas).

Dicho proyecto se encuentra plasmado en planes y programas de estudio, para que pueda ser concretado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es así que la paquetería didáctica se concibe aquí como una propuesta curricular que parte del análisis en indagación de la realidad, para seleccionar ciertos contenidos culturales (conocimientos, actitudes, valores, destrezas), relevantes para la formación de sujetos, inmersos en un contexto social determinado. En un principio es un “deber ser”, desarrollado en la institución educativa pasa a “ser”, su realización en la práctica modifica aspectos ya planificados, pues la realidad educativa rebasa el alcance de los ideales y es imposible predecirla, pero sirve como referente a los docentes para guiar su labor en el aula.

Además se admite que el currículum tiene un carácter político-educativo, porque como sostiene De Alba (1998) debe corresponder a un proyecto social más amplio, por ello, aunque esté fundamentada para ser aceptada socialmente, se encuentra impregnada de ideologías, valores de sectores de la población (gobierno, empresas, comunidad civil, especialistas en la educación), quienes tienen intereses contradictorios, unos tienden a ser dominantes, mientras otros se resisten, esto evidencia que ciertos aspectos planteados en el proyecto, no se desarrollan tal cual como se estipula.

El currículum es un constructo social, que ofrece orientaciones para desarrollar los procesos de educativos en aras de formar cierto tipo de hombre, define el qué, cómo, cuándo, por qué, para qué, de la enseñanza, del aprendizaje, y de la evaluación, de igual forma caracteriza el sujeto que formará. Para abordar, organizar, y justificar este tipo de aspectos, recurre a otras disciplinas, ciencias o campos de estudio: didáctica, psicología, filosofía, política, epistemología, historia, etc. (Gimeno y Pérez, 2008).

#### Fuentes del currículum

Casarini (1999, 39) expone tres fuentes del currículum, mediante las cuales se derivan principios orientadores en el diseño, desarrollo y evaluación curricular, (etapas que se describirán en el siguiente apartado), ya que responden a preguntas claves para el currículum:

¿Por qué y para qué enseñar y aprender?

¿Qué enseñar y aprender?

¿Cuándo enseñar y aprender?

¿Cómo enseñar y aprender?

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

### \*Fuente sociocultural

Se analizan los requerimientos sociales y culturales que el entorno demanda a la escuela, que es el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos, destrezas que se pretenden promover y potenciar en los educandos, para que participen activamente en su entorno, junto a ello se transmite los valores e ideologías de sectores dominantes, quienes hegemonizan ciertos aspectos de la vida social (en lo político, económico, cultural, moral) según su concepción de la realidad. No obstante, los sujetos pueden estimular su pensamiento crítico para analizar, cuestionar los valores establecidos. (Casarini, 1999)

### \*Fuente psicopedagógica

En cuanto al aspecto psicológico se refiere al estudio de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, puesto que con base en el desarrollo (físico, cognitivo, emocional) de los sujetos es cómo se puede ir determinando qué y para qué van aprender determinados contenidos, los cuales se deben elegir considerando también las demandas socioculturales.

El aspecto pedagógico implica la conceptualización de la enseñanza, asimismo su investigación en la práctica (cómo la desarrolla el docente), es menester aclarar que se entiende por enseñar, porque ello implica tomar ciertas posturas y juicios de valor, por tanto, repercute en los métodos y procedimientos que el docente utilice en su quehacer didáctico, aunado a ello, aporta al entendimiento de ¿para qué educar?, ¿qué tipo de sujeto se pretende formar? (Casarini, 1999)

### \*Fuente epistemológica

Aborda el problema del conocimiento humano, además proporciona los criterios para clasificar los conocimientos principales de los secundarios, a fin de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos curriculares, sin embargo, ésta elección, también retoma las fuentes del currículum, ya antes explicadas. El conocimiento académico debe ser estructurado de modo que, se facilite su comprensión en los

sujetos, esto precisa que se indague cómo debe presentarse, pues el currículo no reproduce tal cual el conocimiento tal cómo lo expresan las disciplinas.

El currículum requiere entonces recurrir a conocimientos de otras ciencias, pues esto le permite comprender el desarrollo humano, la naturaleza del conocimiento, la situación en que se encuentra la sociedad, entre otros aspectos necesarios para responder a una pregunta que le resulta fundamental ¿Para qué educar?

### Etapas del currículum

En las líneas siguientes se describirá brevemente las etapas por las cuales pasa el desarrollo del currículum, las cuales son fundamentales para su concreción en la práctica, se encuentran en estrecha vinculación y permiten mejorarlo (Casarini, 1999).

#### Diseño curricular

El diseño del currículum se encuentra entre las intenciones que se persiguen y el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en la práctica, por lo cual es indispensable definir en qué consiste.

Gimeno (citado en Díaz Barriga, F., 1993, 7) sostiene que el diseño curricular se refiere a “la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza [...], agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículo, es el puente entre la teoría y la práctica”. Las decisiones a las que se refieren Gimeno son de acuerdo a las concepciones que se tengan sobre el mismo currículo, como lo plantean las teorías curriculares expuestas, por ejemplo si es definido como la “planificación de la enseñanza”, posiblemente los diseñadores fueron ser expertos o especialistas en contenidos apoyados de instancias académicas-administrativas o bien, si se concibe como “praxis” serán los mismos docentes con sus alumnos quienes construyan el currículo.

Según Acuña et. Al (citados en Díaz Barriga, F. 1993) en el diseño curricular se deben contemplar las siguientes fases: estudio de la realidad social y la educativa, determinación del diagnóstico de necesidades sociales, elaboración de una

propuesta curricular que responde a los menesteres identificados, y evaluación de la propuesta. Cabe decir, cada elemento del diseño curricular debe ser pensado para una realidad concreta con ciertas singularidades, aunque también debe gozar de flexibilidad para ser modificado en la práctica y sea enriquecido.

Hablar del diseño curricular implica hacer referencia a los *modelos curriculares*, que son la representación y estructuración de las ideas, acciones así como los contenidos, dicho de otra forma, la estrategia tanto del diseño como del desarrollo del currículum, porque fundamentan la teoría y a su vez producen modelos para enfrentar la práctica y mejorarla, explican cómo será la aplicación del currículum en la acción, además posibilitan concretar los proyectos curriculares específicos, pero a su vez se caracterizan por ser genéricos, y pueden ser utilizados en una diversidad de propuestas (Ruíz, 2005).

Ruiz (2005) expone una clasificación de tres modelos:

#### 1) *Modelos tecnológicos*

Este tipo de modelos sostienen que el currículum es objetivo, neutral, donde las decisiones tomadas son técnicas, libre de valores, por ello se reservan para especialistas sobre los métodos y contenidos ajustados a los objetivos buscados. De igual manera, el conocimiento que se pretende promover en los sujetos se percibe exento de ideologías, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje es reducido a criterios de control, predicción, eficacia, se parte del esquema medios-fines.

Se enfocan en especificar en el currículum los resultados esperados, mediante los objetivos de aprendizaje los cuales se redactan en conductas observables y medibles, que se pretenden conseguir en los alumnos, por lo cual el docente se limita a elegir los recursos, actividades y demás medios que sean eficientes para lograr determinados objetivos, como si sus decisiones fueran técnicas (Posner, 2005).

Entre los autores destacados se encuentra principalmente Tyler (1973), quien en su obra *Principios básicos del currículum*, expone cómo se puede diseñar el currículum; primero sus planificadores tienen que decidir cuáles son los objetivos que debe

conseguir la escuela, los cuales se derivan a partir de los estudios sobre los educandos, de la vida social, de las materias y considerando las sugerencias de especialistas en filosofía y psicología, a través de esos “filtros” se determinan los objetivos de manera específica, en términos de contenido y aspectos comportamentales. Posteriormente, se debe seleccionar las experiencias de aprendizaje que posibiliten conseguir dichos objetivos, y éstas deben ser organizadas. Luego el planificador debe determinar si se alcanzaron, para ello desarrolla instrumentos de evaluación, que puedan ser interpretados objetivamente y con fiabilidad.

Se refleja entonces que el énfasis del currículum es conseguir ciertos resultados descritos en términos observables, es así que sus componentes como el contenido, actividades, evaluación se supeditan al logro de los objetivos. Pues Tyler (1973) sostenía que la educación era un proceso con el cual se podían modificar las conductas de los sujetos, es decir, en sus planteamientos retoma la psicología conductista, la cual se encontraba en apogeo cuando elaboró su libro, que fue a fines de la década de los cuarenta.

## *2) Modelos deliberativos*

En estos modelos se considera para la elaboración del currículum se debe de partir de la deliberación o razonamiento práctico “que consiste en identificar las cuestiones a resolver e individual y colectivamente establecer las bases para decidir y elegir las alternativas disponibles, su propósito principal consiste en la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana” (Díaz Barriga, F., 1993, 18).

Los elementos del currículum (objetivos, contenidos, estrategias, actividades, evaluación) se subordinan a resolver los problemas encontrados en la institución educativa y en el aula, asimismo para solucionarlos no se parte desde el sentido común, más bien se toma como punto de partida supuestos teóricos, e incluso pueden coexistir posiciones eclécticas, las cuales son sometidas a un constante debate que permita llegar a un consenso en las decisiones (Ruíz, 2005).

Schwab (citado en Kemmis, 1988) es uno de los autores que sobresale en este tipo de modelos, el aboga por desarrollo de las “artes prácticas”, las cuales empiezan desde el reconocimiento de que para generar cambios sociales se requiere construir sobre lo que ya existe, a fin de mejorarlo y reestructurarlo, por tanto, instituciones y prácticas escolares deben modificarse por partes, no ser remplazadas, lo mismo ocurre con los problemas que se trabajaran, tienen que ser aquellos identificados en la misma práctica, no otros que sean impuestos desde fuera, ya que se tengan seleccionados se deben crear alternativas pensando y desarrollando soluciones, en dicho proceso de deliberación práctica se consideran problemáticos tanto los medios como los fines, donde se espera elegir lo mejor.

### 3) *Modelos críticos*

Este tipo de modelos se centran en el vínculo establecido entre las instituciones educativas y la sociedad, destacando los problemas sociales, políticos e ideológicos que influyen y determinan el currículum, ya que se admite que el proyecto curricular se encuentra impregnado de intereses de los sectores sociales, donde las élites dominantes pretenden imponer cierta concepción de la realidad, a fin de conseguir la reproducción de la sociedad, más no su transformación (Kemmis, 1988).

En cuanto a la construcción del currículum, se sostiene que éste debe ser flexible, para que se reconstruya en la práctica escolar, pues su puesta en marcha implica considerar características del contexto social (históricas, culturales, ideológicas, valores) donde se encuentre una institución educativa concreta (Díaz Barriga, F., 1993).

Un autor que se destaca en los modelos críticos es Stenhouse (citado en Díaz Barriga, F.,1993) quien sostiene que más allá de promover la acumulación de saberes, los contenidos deben vincularse a procesos de indagación y solución de problemas, en aras de que los alumnos puedan potenciar su pensamiento crítico, creativo, a fin de contribuir al interés emancipatorio. Respecto al docente asume el papel de “investigador”, quien prueba sus teorías sobre el currículum en su práctica, mediante procesos reflexivos, su labor es tal que puede contribuir al cambio social.

Es fundamental que en el currículum no se especifiquen previamente ni los objetivos, ni el contenido, por el contrario Stenhouse (citado en Kemmis, 1988) asevera que en el currículum se tienen que determinar problemas y temas demasiado amplios, para que los sujetos (educandos y educadores) sean quienes elaboren el currículum, además desarrollen los procedimientos necesarios para resolver problemáticas fundamentales.

Con lo antes expuesto encontramos que en los modelos se encuentran planteamientos de las teorías del currículum antes descritas; el modelo tecnológico asigna un papel secundario al educador, pues éste debe ejecutar las ideas plasmadas en el currículum hechas por expertos, su margen de libertad es mínimo, sólo se limita a encontrar los medios (actividades, recursos, materiales) más eficaces para lograr los fines preestablecidos, sin cuestionar, ni modificar o adaptar los contenidos y objetivos curriculares, ideas que se sostiene la teoría que concibe el currículum como un sistema tecnológico de producción, e incluso la que lo define como plan de instrucción.

Por el contrario, en el modelo crítico se sostiene que el docente tiene que fungir como un investigador reflexivo de su acción, pues él junto con sus alumnos son quienes reconstruyen el currículum, determinando y resolviendo problemas surgidos en la práctica escolar, tal como lo sugiere la teoría que considera al currículum como solución de problemas, donde se admiten que cada realidad educativa tiene peculiaridades de acuerdo al contexto socio histórico, y está a favor de un cambio social.

### Desarrollo curricular

El desarrollo curricular es el proceso donde se concreta la propuesta del currículum, que sirve como un esquema para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus intenciones, ideas, valores adquieren valor ya en la práctica educativa (Díaz Barriga, F., 1993).

Gimeno (1989) define el currículum como el puente entre la teoría y la acción, dicho de otra manera, entre el proyecto (el diseño curricular) y la realidad (desarrollo curricular), sin embargo, el docente debe gozar de autonomía para trabajar el proyecto en el cual se especifican las intenciones así como las acciones que guíen su labor, pero que finalmente son adecuadas, modificadas y reconstruidas según el contexto social e institucional donde se encuentre.

Es así que autores como Casarini (1999), consideran que ambas fases (diseño y desarrollo) se encuentran ligadas, en tanto que el diseño al ser flexible, permite que su concreción en la práctica se vea enriquecido.

### *Evaluación curricular*

El proyecto curricular pretende formar cierto tipo de hombre, según las características, necesidades, problemas o demandas del entorno social, sin embargo con el paso del tiempo se va modificando para responder a los cambios en la sociedad, y por otro lado, al desarrollarse en la práctica escolar requiere considerar peculiaridades del contexto institucional, por lo que se vuelve fundamental su evaluación para determinar su pertinencia y viabilidad (Posner, 2005).

La evaluación curricular ha ido evolucionando, en el siglo XX según Mora (2004) se pueden identificar seis periodos:

### *El periodo pre-tyleriano*

En la década de los cuarenta surge un conflicto político, tecnológico, económico y social entre Estados Unidos y Rusia denominado “Guerra Fría”, en 1957 Rusia lanzó el primer satélite artificial al espacio, frente a ello Estados Unidos se encontraba en desventaja en cuanto al desarrollo tecnológico en contraste con Rusia, lo que origina que comienza a darle mayor impulso a su sistema educativo, y destina más recursos económicos para las reformas curriculares, bajo estos acontecimientos es como apareció la evaluación de las políticas educativas.

### *El periodo Tyleriano*

Tyler fue quien presentó en 1942, el primer modelo sistemático de evaluación curricular, la cual en su consideración determina en qué medida se alcanzaron los objetivos estipulados en el currículum, para ello sugiere que se realicen comparaciones entre los resultados que lograron los educandos, y los objetivos establecidos en los programas de estudio. Por tanto, la evaluación se reduce a valorar el logro final, como “producto” de la enseñanza (Stufflebeam, citado en Mora, 2004).

### *El periodo de la inocencia*

A fines de los años cuarenta y comienzo de los cincuenta, en Estados Unidos surge una considerable expansión de la oferta educativa, por lo cual se hace más necesaria la evaluación tanto del personal docente como de la práctica escolar, se utilizan los planteamientos de Tyler en la evaluación educativa, enfocada en resultados.

### *El periodo del realismo*

Ya en los años sesenta, en Estados Unidos la evaluación se comenzó a profesionalizar, y adquirió nuevos significados, uno de ellos es que se concibe como “un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos” (Crombach citado en Mora, 2004), es decir, se reconoce que la evaluación puede servir para tomar decisiones, en aras de mejorar la implementación del currículum, se identifican dos etapas en la evaluación; la *formativa* que es durante el desarrollo del currículum, y la *sumativa* que es al finalizar dicho proceso.

### *El periodo del profesionalismo*

Desde la década de los setenta, la evaluación se vincula con la investigación y el control (Rama, González y Ayarza, citados en Mora, 2004).

### *El periodo de autoevaluación*

En las últimas décadas con la expansión de instituciones de nivel superior en Latinoamérica, se genera la necesidad de competir por la calidad académica que ofrecen, se parte de la idea de que los esfuerzos educativos (incluyendo el proceso de evaluación) se dirigen hacia un crecimiento cognitivo de los educandos, por ende, se vuelve fundamental la autoevaluación como proceso que consiga y controle la calidad educativa.

Aunque fue breve el recorrido histórico sobre la evaluación curricular, podemos encontrar que sus finalidades se han visto influenciadas por el contexto social, pasando de una racionalidad tecnológica de Tyler, que se enfoca en medir los resultados esperados con el programa de estudios, hasta una concepción como la de Cronbach donde más allá de identificar el cumplimiento de objetivos, con la evaluación se busca brindar juicios de valor para mejorar la implementación del currículum.

Con la explicación realizada sobre las teorías y los modelos curriculares, las fuentes a las que recurre, las fases por las que atraviesa (diseño, desarrollo, evaluación), podemos vislumbrar la complejidad que existe cuando se habla de “currículum” en el ámbito educativo, asimismo para comprenderlo se requiere conocer el momento histórico del que se trate, pues como vimos cada construcción que se hace sobre el currículum (como las teorías y modelos) responden a intereses sociales, que son permeados por el contexto histórico.

### **3.3 Concepción del ser humano**

El proyecto curricular ofrece acciones para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de formar cierto tipo de hombre, ello implica la toma de postura sobre quién es y qué debe llegar a ser. Cabe precisar, en este trabajo se considera al ser humano, como sostiene Morín (1999), un ser complejo integrado con caracteres antagónicos; conduce sus acciones tanto por la dimensión racional como

afectiva, incluso con ciertos dotes de locura, así como puede ser muy trabajador, puede ser tan juguetón, sus creencias, conocimientos son tanto de carácter científico como religiosas, es ahorrador, pero también llega a ser consumista irracional.

Todas las dimensiones de los humanos se desarrollan en tanto exista una interacción con otros, Durkheim (1998) explica que cada sujeto se integra por dos seres inseparables; *el individual*, referido a los esquemas mentales propios, así como los acaecimientos de la vida particular, y *el social*, alude a las ideas, sentimientos, prácticas, que reflejan la identidad del grupo al cual pertenece, en su consideración es a través de la cooperación y tradiciones de la sociedad, que el hombre puede conformarse.

La subsistencia de la especie humana depende del individuo y de la sociedad, ya que el hombre vive para la sociedad, asimismo se logra desarrollar en la interacción con los otros, inmersos en una cultura; que alude a todos aquellos conocimientos, creencias, tradiciones, normas, costumbres, valores, prácticas, ideas, mitos, hábitos transmitidos de generación en generación, impregnados en cada persona, a fin de asegurar la complejidad psicológica y social (Morín, 1999), puesto que permite encontrar sentido a todo aquello que hacen, dicen y piensan las personas.

Fue menester definir el concepto del ser humano, ya que esto influye en el diseño de las acciones planificadas para el proceso educativo, si se concibe por ejemplo que el hombre es bondadoso por naturaleza, basta con potenciar las virtudes, habilidades, valores innatos en los educandos, y evitar que se desvíen del desarrollo natural, en cambio cuando se concibe como un ente perverso, con instintos de crueldad, violento, egoísta, lo que se espera es eliminar o controlar esos rasgos, por el contrario dotarlo de ciertos sentimientos, valores, normas, etc., que permitan hacerlo más sensible, noble (Pasillas, 2009).

En la determinación del modelo teórico bajo el cual es oportuno trabajar el enfoque por competencias, y que se desarrolla en el segundo capítulo se admite que el hombre es complejo como plantea Morín (1999), por tanto, así como puede ser tan sensible, caritativo, compasivo también es alguien maldoso, inmoral, insensible, de

ahí que la necesidad radica en fortalecer lo primero, porque el lado egoísta, cruel, consumidor, son rasgos del hombre neoliberal que se ha ido formando, y el cual es necesario transformar.

### **3.4 La educación: como el medio para la integración de las personas en su entorno cultural**

Toda propuesta curricular pretende impactar en los procesos de aprendizaje de los sujetos, a fin de cubrir vacíos, deficiencias, necesidades, en aras de mejorarlos, la escuela es la institución que tiene como función exclusiva la educación de personas, a quienes pretende preparar para el trabajo y la vida pública, por lo cual cuenta con planificación previa, sin embargo, aunque no cuentan con ésta, también los medios de información promueven ciertos ideales, sentimientos, valores, normas, etc., que son aprendidos por las personas. Para entender qué es la educación, se retoma la siguiente definición:

El hombre es un ser social que está en constante cambio, crecimiento y desarrollo, todo ello gracias a la educación, que según Durkheim (1998, 8) es;

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

La educación es la integración de los más jóvenes en la sociedad, desplegando en ellos una serie de facultades (racionales, afectivas, actitudinales, procedimentales, motoras, etc.), que les permiten desenvolverse de manera organizada en el contexto económico, político y cultural donde se encuentren, e inclusive la sociedad fija un ideal nuevo del hombre que pretende constituir. Es decir, contribuye a la conformación de personalidades, con cierta cosmovisión respecto de la realidad

(forma de pensar, sentir, actuar), integrando rasgos propios de la comunidad a la que pertenece.

Las personas se educan en todo espacio social donde hayan relaciones directas o indirectas, donde pueden aprender nuevas cosas, por ejemplo: en la escuela, familia, institución religiosa o bien, mediante los medios de información (internet, televisión, radio), porque al interactuar, se realizan personalmente en sus niveles constitutivos; biológico, psicológico y social, lo que es indispensable a lo largo de sus trayectos de vida.

Para generar aprendizajes, Vygotsky (citado en Hernández, 2012) sostiene que es necesario participar con otros, sin embargo cada uno es quien se apropia de la naturaleza exterior (objetos del medio) e interior (sistema fisiológico, simbólico, afectivo), de forma peculiar, a fin de saber cómo actuar y relacionarse con los objetos y las personas, es decir con su medio ambiente.

Como sostiene Durkheim (1998), la sociedad necesita de una homogeneidad para subsistir y ésta se asegura mediante la educación, inculcando en el niño los conocimientos necesarios requeridos en la vida colectiva, pero a su vez permite la existencia de una diversidad. “Las culturas están en apariencia cerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular. Pero, en realidad son abiertas: integran saberes, técnicas, ideas, costumbres, alimentos, individuos provenientes de otras partes. Las asimilaciones de una cultura a otra son enriquecedoras” (Morín, 1999, 54).

Cabe precisar, pese a que la educación permite transmitir aspectos de la cultura a las nuevas generaciones a fin de conservarla, y permitir la subsistencia humana, también se potencian en las personas habilidades, conocimientos necesarios para que modifiquen los conocimientos, tradiciones, demás saberes de sus antepasados, mediante la construcción de nuevas cosas, técnicas, ideas, etc., permitiendo el progreso de la sociedad.

### **3.5 ¿Qué es y cómo se realizará el análisis curricular?**

Los proyectos curriculares que se formulan en el ámbito pedagógico tienen que estar en permanente revisión, a fin de comprobar su viabilidad, consistencia y pertinencia para el entorno donde se desarrollarán, ya que las demandas sociales van cambiando y la escuela aspira a responder a ellas. Por ende, este trabajo asevera que el modelo teórico con el cual se conciben a las normas de competencias en la actualidad, tanto en la educación técnica como en el sistema de capacitación, debe someterse a reflexión a fin de comprender si responde a las circunstancias vigentes. De ahí surge la necesidad en cumplir los siguientes objetivos:

#### **General**

Analizar la paquetería didáctica del curso “Cuidado de niños preescolares en los centros de atención infantil” elaborado por la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), a fin de comprender si las normas de competencias responden a principios constructivistas, que permitan a los educandos formarse en su dimensión personal, social y laboral acorde al contexto actual.

#### **Particulares**

- Caracterizar el contexto internacional y nacional respecto al surgimiento de la educación basada en normas de competencia.
- Conocer las necesidades actuales en la educación técnica y sistema de capacitación en nuestro país, en relación a los problemas del contexto social, a fin de argumentar la pertinencia de recuperar el paradigma constructivista en sus planes y programas de estudio.
- Analizar si las normas de competencias de la paquetería didáctica consideran planteamientos constructivistas.

Ahora bien, para analizar la paquetería didáctica se utilizará el método planteada por Posner (2005, 5), quien define el análisis curricular como;

Un intento por desglosar un currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajusta para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñaron el currículo y quienes, de manera explícita o implícita configuraron el currículo, para examinar las implicaciones de esos compromisos y nociones con la calidad de la experiencia educativa.

El autor considera que para realizar el análisis es necesario responder a una serie de preguntas diseñadas, a fin de encontrar los compromisos implícitos del currículo, por ello, las ofrece clasificadas en diferentes grupos; documentación y orígenes del currículo, el currículo formal, el currículo en uso, y la sección de críticas.

Para efectos del presente estudio se retomarán preguntas de dos grupos, del primero porque es fundamental iniciar el análisis contextualizando la propuesta curricular; quiénes lo diseñaron, bajo cuáles motivos, circunstancias, puesto que su diseño fue determinado por el contexto social, como respuesta a cierto problema o necesidad social; incluso Posner(2005) plantea que aunque no se encuentren referentes históricos sobre el desarrollo curricular, en la planeación se pueden encontrar elementos que fueron prioridad de los diseñadores, las preguntas que servirán son las siguientes:

Primer grupo: Documentación y orígenes del currículo

I.1 ¿Cómo está documentado el currículo?

II.1. ¿Qué situación produjo el desarrollo del currículo?, [...] ¿Cómo se llaman [las personas que diseñaron el currículo], a qué institución pertenecen y cuáles fueron sus principales funciones dentro del proyecto?

2. ¿A qué problema social, económico, político o educativo pretendía responder el currículo? (Posner, 2005, 21).

Con el segundo grupo se estudiará cuál es la noción que se tiene en la paquetería didáctica sobre algunos componentes del proceso educativo (enseñanza, aprendizaje, evaluación, contenidos, papel del alumno y del docente), esto

contribuirá a identificar si la teoría que subyace en las normas de competencias es el constructivismo, el cual es acorde a las necesidades actuales.

Segundo grupo: El currículo formal

I. 1. ¿Cuál [...] es el contenido del currículo? [...], 2. ¿Qué tipos de objetivos de [competencias] se incluyen y enfatizan en el currículo? [...], 3. ¿Cómo se determina si los estudiantes han alcanzado [las competencias]?

II. 1. ¿Qué conceptos de aprendizaje, objetivos, currículo y enseñanza están implícitos en los materiales que analiza? (Posner, 2005, 21).

Es pertinente considerar que Posner (2005), sostiene que el currículo se integra de significados e intereses de sus diseñadores, los cuales se encuentran implícitos o explícitos, es lo que denomina “perspectiva”, es decir la elección de cómo enfocar la educación de los sujetos, determinando cuáles objetivos deben fijarse, sus contenidos, cómo conseguir el aprendizaje, cómo se debe evaluar, etc., las más predominantes son: tradicional, experimental, estructura de las disciplinas, conductista y constructivista.

Incluso sostiene que no existen currículos en estado puro, es decir, que adopten una sola perspectiva, y aboga por que se haga uso del “eclecticismo reflexivo”, a fin de usar varias teorías en combinación, reconoce la complejidad del fenómeno educativo, por lo cual las teorías resultan “cortas” para abarcarlo de manera completa. Por ejemplo para fundamentar cómo surge el aprendizaje en los educandos se recurre a los principios de Piaget, que explican cómo es el desarrollo cognitivo en las personas de manera individual, mientras tanto el constructivismo sociocultural con Vygotsky, nos aporta la idea de aprender, mediante la interacción con otros.

Con base en las interrogantes sugeridas por Posner, se examinará minuciosamente cada uno de los componentes que contiene la paquetería didáctica, con el fin de identificar el significado que hay entre líneas, a fin de comprender si la teoría con la cual se leen a las normas de competencias en la paquetería didáctica, es el constructivismo. El proceso de análisis se compone de dos fases; *la primera* fue

descriptiva, ya que consistió en recopilar, revisar, organizar sistemáticamente la información, a fin de identificar las categorías útiles para el análisis de la paquetería didáctica, que se desprendieron de las preguntas de Posner y fueron las siguientes: Objetivos, contenido, enseñanza, aprendizaje, evaluación y currículo.

En *la segunda* fase se desarrolló el análisis, para responder las preguntas del primer grupo (Documentación y orígenes del currículo), se precisó el diseño y la aplicación de un cuestionario para los diseñadores de la paquetería, (véase anexo 1. *Cuestionario para el personal del Departamento de Desarrollo Curricular y Docente de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo*). Mientras que para las interrogantes del segundo grupo, se recuperaron las categorías de análisis, y se buscaron implícitamente en la paquetería didáctica, (a excepción de la categoría *currículo*) a fin de comprender si correspondían con las nociones del constructivismo que se desarrollan en el segundo capítulo. En el caso de la categoría “currículo”, se analizó cuál postura se tenía sobre éste en la paquetería didáctica, con base en las teorías curriculares expuestas en este capítulo; currículum como estructura organizada de conocimientos, sistema tecnológico de producción, plan de instrucción, conjunto de experiencias de aprendizaje o como solución de problemas.

## **Capítulo cuatro. Análisis curricular de las normas de competencia en el curso: “Cuidado de niños preescolares en los centros de atención infantil.”**

Con la intención de analizar la paquetería didáctica del curso “Cuidado de niños preescolares en los centros de atención infantil” construida por la DGCFT, en un primer momento se contextualizará, mediante la presentación de los orígenes y cambios sociopolíticos que ha experimentado la DGCFT, asimismo sus funciones, cobertura; todo ello tiene influencia en las modificaciones en el modelo educativo de la formación para el trabajo, bajo el cual elaboran su propuesta curricular (programa de formación, evaluación diagnóstica y guía de aprendizaje), aspecto que también se abordará.

Posteriormente, se presentará el análisis curricular, con base en el método planteado por Posner, quien ofrece una serie de preguntas para encontrar significados implícitos en el currículo, en este trabajo será respecto a la manera de concebir los objetivos, contenido, evaluación, enseñanza y aprendizaje, a fin de comprender si las competencias son concebidas desde el constructivismo, pues este paradigma es pertinente en la actualidad como se expuso en el capítulo dos, de igual forma se identificará el sustento teórico-metodológico con el cual fue diseñado la paquetería didáctica, con base en la clasificación de las teorías curriculares expuestas en el cuadro dos.

### **4.1 Orígenes de la DGCFT**

Fue en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), cuando Jaime Torres Bodet en ese entonces Secretario de Educación, presentó el Plan de 11 años donde retomó la formación para el trabajo, y estimulado por proyectos educativos internacionales expuso ante la V Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, el proyecto que impulsó la capacitación en México, a partir del cual se crearon los

primeros Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agrícola (CECATI) (DGCFT, 2017).

Los aspectos que se consideraron para crear dichos centros fueron los siguientes:

- El alto índice demográfico en México generaba obstáculos para proveer de educación a todos los ciudadanos, y de trabajo remunerado y estable a quienes se encontraban insertos en el mercado laboral.
- Con los avances tecnológicos se requería mayor grado de especialización en los trabajadores.
- Los jóvenes que concluían la educación primaria demandaban incorporarse en el sector productivo.
- Había alto índice de trabajadores que se desempeñaban en sus puestos laborales sin formación previa (DGCFT, 2017).

El proyecto fue autorizado y se emitió la convocatoria para invitar a industriales, obreros, comerciantes y personal de la educación en el país, a participar en la ejecución del mismo. Esto permitió que en 1962 se creara el Sistema de Centros de Capacitación, con el fin de capacitar a jóvenes en diversas áreas laborales, y para complementar los conocimientos de trabajadores considerados como no calificados, ya en 1963 se crearon los primeros diez CECATI (DGCFT, 2017).

Con el paso del tiempo, los cambios sociopolíticos han originado que la DGCFT experimente los siguientes sucesos, como se muestran en la tabla 1;

Tabla 1. *Hitos de la DGCFT desde sus orígenes.*

Año	Suceso
1962	Surge el plan para la creación de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agrícola (CECATI y CECATA) y se crea el Sistema de Centros de Capacitación.
1963	Se crean los 10 primeros CECATI.

1965	Los CECATI pasan a depender de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica de la SEP.
1970	La Ley Federal del Trabajo establece la obligación de proporcionar capacitación para los trabajadores por parte de la empresa.
1978	Se da origen a lo que se denomina “Capacitación en el Trabajo” y la SEP instrumenta un programa para ofrecerla a solicitud de las empresas.
1981	Empieza a operar la Unidad de Centros de Capacitación como instancia rectora de los CECATI.
1982	Se crea la Unidad de Centros de Capacitación para el Trabajo.
1985	Se adquiere el rango de Dirección General de Centros de Capacitación para el Trabajo.
1994	Se modifica el nombre por el de Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, DGCFT.
1995	Se inicia el proceso de descentralización con la creación, en algunos estados de la República, de los Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT), dependiendo de la DGCFT.
1999-2000	Se construyen dos espacios adscritos a la DGCFT, el Centro de Convenciones en el Distrito Federal, para la realización de actividades académicas, culturales, cívicas y sociales; y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Formación para el Trabajo (CIDFORT) en Pachuca, Hidalgo, para mejorar la calidad y pertinencia en el servicio de formación para y en el trabajo
2005	Derivado de la reestructuración de la SEP, la DGCFT queda adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

Fuente: (DGCFT, s/f., 41)

#### **4.2 DGCFT en la actualidad: Funciones, oferta educativa y cobertura**

Hoy en día la DGCFT es una Unidad Administrativa adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la SEP, entre sus funciones tiene como objetivo “normar, operar, coordinar, controlar y evaluar el servicio de capacitación

para y en el trabajo, para coadyuvar al acceso al empleo, al desarrollo económico, social y al mejoramiento del nivel de vida de la población” (DGCFT, 2017).

Su cobertura es nacional, a través de:

\* 199 planteles federales denominados Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y 35 Unidades Móviles, en los cuales laboran un total de: 737 directivos, 3895 docentes y 4392 personas de Apoyo y Asistencia a la Educación. Cabe aclarar en la Ciudad de México se dispone de 32 CECATI.

\* 30 Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT), organismos descentralizados que cuentan con: 295 Unidades de Capacitación, 159 Acciones Móviles, donde laboran; 1,162 directivos, 8,926 instructores y 7,747 personas de apoyo y asistencia a la educación.

\* Escuelas Particulares con RVOE, 2406 distribuidas en todo el país. (DGCFT, s/f)

Los cursos que ofrece a través de sus planteles se adaptan a las necesidades de los sujetos de 15 años o más con necesidades de capacitación, actualización o especialización, por ello se ofrecen tanto a nivel presencial como a distancia, en las siguientes modalidades:

\*Cursos regulares:

Son presenciales o escolarizados los cuales pretenden desarrollar en los sujetos aquellas competencias necesarias para saber actuar en el contexto social, económico y educativo del país, con una duración entre 40 y 600 horas.

\*Cursos de extensión:

Son aquellos que actualizan y fortalecen las competencias en egresados, alumnos inscritos o comunidades que demanden la capacitación y especialización.

\*Capacitación Acelerada Específica:

Es una oferta de capacitación para los trabajadores, quienes tienen determinadas necesidades de actualización, para ello se realizan convenios con las empresas o instituciones públicas a las que pertenezcan.

\*Acciones móviles:

Este tipo de cursos va dirigido para grupos vulnerables, existen tres modalidades: El instructor lleva el equipo e instrumentos necesarios al lugar donde se impartirá el curso, éste es proporcionado por la localidad, otra opción es que el instructor utilice el equipo y material del grupo solicitante, o la unidad móvil es acondicionada como taller-aula.

\*Sistema de capacitación a distancia:

Este sistema se ofrece en dos vertientes; por un lado, algunas especialidades pueden ser cursadas de forma abierta, la formación de los educandos se desarrolla con materiales autodidácticos, se les otorga asesorías cuando lo requieran y acceso libre a los talleres, mientras que el semiabierto requiere de la presencia de los alumnos en los talleres.

\*Formación en línea:

Esta modalidad se apoya en el uso de la tecnología de la información y la comunicación, va destinado a la formación de directivos y docentes, asimismo a las personas que quieran prepararse para certificarse laboralmente.

\*Reconocimiento Oficial de la Competencia:

Se otorga a las personas que cuenten con las habilidades y conocimientos de cierta actividad laboral, adquiridos fuera del ámbito escolar, para ello deben aprobar una evaluación integral, el certificado es emitido por la SEP (DGCFT, 2015).

La oferta educativa se conforma de 56 especialidades, 435 cursos de los siguientes campos de formación profesional, expuestas en la tabla 2:

*Tabla 2. Campos de formación profesional de los cursos ofrecidos.*

Administración	Industrial
Agropecuario	Mecatrónica
Artesanal	Medio ambiente
Asistencia social	Metalmecánica
Automotor	Plásticos

Comunicación	Procesos de producción industrial
Construcción	Producción de Prótesis y Órtesis
<b>Educación</b>	Salud
Electricidad	Sistemas de impresión
Electrónica	Tecnologías de la información
Equipos y sistemas	Turismo
Imagen y bienestar personal	Vestido y textil

Fuente: (SEMS, 2013)

La paquetería didáctica que se analizará pertenece al campo formativo de *Educación*, el cual brinda los siguientes cursos regulares, siendo el último de nuestro interés:

\*Cuidado de Niños Lactantes en Centros de Atención Infantil (Duración 220 hrs)

\*Cuidado de Niños Maternales en Centros de Atención Infantil (Duración 200 hrs)

**\*Cuidado de Niños Preescolares en Centros de Atención Infantil (Duración 250 hrs)**

Asimismo, cabe destacar que de acuerdo a los lineamientos de la DGCFT:

Los “Cursos Regulares” captaron la cifra de 146,087 alumnos/curso que representan el 32.2% de la matrícula total [de todas las modalidades]. Sobre este particular destacan 10 especialidades (Informática, Estilismo y Bienestar Personal, Inglés, Electricidad, Mecánica Automotriz, **Asistencia Educativa**, Confección Industrial de Ropa, Electrónica Automotriz, Diseño y Fabricación de Muebles de Madera, y Soldadura y Pailería) que obtuvieron un registro de 102,645 alumnos/curso que representan el 70.3% de la matrícula alcanzada en “Cursos Regulares”. (DGCFT, s/f, 43)

Es decir, la paquetería didáctica por analizar, es de un curso regular perteneciente a una especialidad (Asistencia Educativa) con mayor demanda del ciclo escolar 2014-2015. La cual es pertinente para nuestro contexto, ya que según datos provenientes de la Muestra del Censo de Población y Vivienda 2010, y de la EIC 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (la información emitida por ésta fuente

es la más reciente respecto al conteo de la población mexicana), se encontró que en nuestro país entre 2010 y 2015, disminuyó la cantidad de población en edad idónea para cursar la educación obligatoria, pues la población menor de 15 años pasó 29.1% en el 2010 a 27.4% en el 2015, en contraste la población de 15 a 64 años incrementó de 64.3 a 65.4% en el mismo periodo (INEE, 2017).

Sin embargo, la reducción en los niños menores de 15 años no fue en términos absolutos, pues la población de 3 a 5 años y de 12 a 14 años presentó un aumento en dicho lapso, mientras que los niños de 6 a 11 años y jóvenes de 15 a 17 años redujeron, dicha tendencia se pronostica hasta el 2050, de ser así, el Sistema Educativo Nacional (SEN) deberá tomar las medidas requeridas, tanto en recursos económicos, humanos e infraestructura, para brindar servicios acorde a las demandas demográficas del país (INEE, 2017) .

El caso que interesa en el presente análisis, es un curso brindado para las personas que pretendan desempeñarse como asistentes educativos en la educación preescolar, donde se requiere prestarle atención, puesto que se descubrieron mayores índices en la población con edad idónea (3 a 5 años) para cursar dicho nivel, asimismo porque el Estado asumió la responsabilidad de ofrecerlo a toda persona, por ello, el 12 de noviembre del 2002 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto donde se estipula que a partir del ciclo 2008-2009 es obligatorio cursar los tres grados del preescolar, ante lo cual se debe garantizar su cobertura (INEE, 2017).

No obstante, no se ha conseguido dicha meta pues se encontró que entre el ciclo escolar 2010-2011 y 2015-2016, no asisten a la escuela más de un cuarto del total de niños de 3 a 5 años, quienes conformaron la mayor proporción en la población inasistente con 41.9%, y con tasa de matriculación de 81.2%, siendo los niños de 3 años en quienes se registró menores índices con 58.6%. (INEE, 2017)

Por ende, es indispensable esforzarse por lograr que todos los niños en dicha edad asistan a la escuela, debido a que cursar la educación básica es un derecho de toda persona, por un lado el Estado debe crear las condiciones necesarias para

intensificar la cobertura del preescolar en su totalidad, asimismo se requiere promover que padres de familia reconozcan la relevancia de que sus hijos asistan a la escuela a temprana edad, en quienes se puede comenzar a potenciar competencias, habilidades, destrezas, valores, y demás conocimientos, a fin de fortalecer su desarrollo humano.

#### **4.2.1 Modelos educativos de la DGCFT en su transcurrir histórico**

Anteriormente se describieron los cambios experimentados por la DGCFT en su contexto institucional, éstos surgieron a raíz de los proyectos políticos derivados en su momento, los cuales han influido en la formulación de las políticas educativas que van determinando el modelo educativo con el que se elaboran los programas de estudio y las paqueterías didácticas, acorde a las necesidades sociales. A continuación se exponen los diversos modelos adoptados en la institución, desde los orígenes de los CECATI hasta la actualidad.

En 1963 cuando se crearon los primeros CECATI, el modelo educativo con el que se operó pretendió que el estudiante conociera su entorno social, económico, y adquiriera mayor confianza en el trabajo que realizaba, enfatizando el aprendizaje experiencial.

Posteriormente, en 1986 la metodología se basó en criterios de competencia ocupacional, con la participación de expertos en las áreas laborales, quienes realizaron un análisis y secuencias de tareas a desempeñar, en los puestos de trabajo (DGCFT, s/f). Años después específicamente en 1991, a partir de la modernización educativa se construyó un modelo técnico pedagógico, mediante el análisis ocupacional de las áreas laborales en donde se brinda la capacitación.

Con la creación e implementación del Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) en 1995, el cual intentó mejorar la calidad de la educación técnica y el sistema de capacitación, surgieron nuevos cambios, “la metodología de diseño curricular, fue a partir de normas técnicas y

después de estándares de competencia, determinados por representantes nacionales de los empleadores” (SEP, citado en DGCFT, s/f, 89). En aras de formar sujetos con los conocimientos, habilidades, destrezas acordes a los puestos laborales, y con capacidad para aprender a lo largo de la vida.

Ya en el periodo entre 2007-2015 con el surgimiento de la “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS), los CECATI tuvieron que adaptar sus planes y programas de estudio al marco curricular común, el cual establecía las competencias (genéricas, disciplinares y profesionales) que debían desarrollar todos los egresados del nivel medio superior. En los años 2013 y 2014 se realizaron modificaciones y actualizaciones al Modelo Educativo y Académico (MeyAc) que fundamenta el diseño curricular en la DGCFT, el cual recupera planteamientos del constructivismo social y del aprendizaje situado, a fin de formar sujetos capaces de enfrentar problemáticas cotidianas, de manera activa, propositiva y transformadora (DGCFT, s/f).

La evolución de los modelos educativos con los que operó la DGCFT, evidencia la transición en el tipo de hombre a formar de acuerdo a las demandas sociales; en sus orígenes los CECATI respondieron a la necesidad de preparar sujetos calificados, que supieran desenvolverse a fin de acceder y mantenerse en el mercado laboral, con el paso del tiempo se fue ampliando el panorama, actualmente se pretende formar integralmente a las personas, es decir, no limitar su capacitación a los aspectos laborales, sino que también desarrollen los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y demás saberes indispensables para actuar responsablemente como ciudadanos, capaces de modificar y mejorar la sociedad.

### **4.3 Recopilación y descripción de la paquetería didáctica**

Se acudió a la DGCFT para comentar los objetivos del presente trabajo, y poder tener acceso a la paquetería didáctica del curso “Cuidado de Niños Preescolares en los Centros de Atención Infantil”, lo cual se consiguió y se obtuvieron los siguientes documentos que integran la paquetería:

1. El Programa de Formación para el Trabajo en Cuidado de Niños Preescolares en los Centros de Atención Infantil; el cual va dirigido a los docentes, donde les brindan información respecto al curso; el perfil de ingreso y egreso, la duración, el submódulo de aprendizaje (temas, subtemas), asimismo estrategias y técnicas didácticas para orientar los procesos educativos, un esquema que permite identificar el progreso de las competencias en los alumnos, la lista de los materiales necesarios, y un glosario (DGCFT, 2010).

2. La Guía de Aprendizaje para el Cuidado de Niños Preescolares en los Centros de Atención Infantil; destinada a los alumnos, donde se presenta el contenido teórico del curso, las prácticas a realizar en cada tema, los aprendizajes que se desean propiciar, el contenido del submódulo, los recursos, materiales para las actividades, los instrumentos de evaluación, y un glosario de términos especializados (DGCFT, 2010).

En ambos documentos se encuentran aspectos esenciales para desarrollar los procesos educativos, pues presentan ideas al docente de cómo guiar su quehacer didáctico, mientras que al alumno lo orientan hacia el logro de los aprendizajes pretendidos, y se ofrecen pautas para evaluar dicho progreso, estos aspectos ayudarán a identificar si las normas de competencias retoman planteamientos constructivistas.

3. La Evaluación Diagnóstica para el Cuidado de Niños Preescolares en los Centros de Atención Infantil; es para que el docente la aplique antes de comenzar el curso o submódulo de aprendizaje, a fin de que los alumnos identifiquen sus necesidades formativas, o bien, sirve para aquellas personas que pretendan certificarse en la especialidad “Asistente Educativo” y que cuenten con las competencias requeridas, de ser así se les otorga un Reconocimiento Oficial de Competencias (ROCO), se evalúa en dos fases: la primera es la parte teórica, la cual se debe aprobar para continuar la siguiente etapa que es la práctica, al concluirla se expide un dictamen de Competente o Aún no competente (DGCFT, 2010).

Por su parte, éste documento permitirá caracterizar el modo en que se concibe la evaluación de las competencias en los alumnos; por sus objetivos, el tipo de conocimientos que valora, los instrumentos en que se apoya, el momento y manera en que es aplicada.

Una vez que se recopilaron dichos documentos se prosiguió con su revisión y organización, para ofrecer una descripción general sobre el contenido que se pretende analizar, es decir, las categorías de análisis, mismas que se identificaron tanto en nuestro referente empírico que fue la paquetería didáctica, y en los planteamientos del constructivismo expuestos en el segundo capítulo. A continuación se exponen de manera esquemática.

Cuadro 1. Descripción general de la Paquetería didáctica/ Planteamientos del paradigma constructivista

Categoría	Paquetería didáctica del curso “Cuidado de Niños Preescolares en los Centros de Atención Infantil”	Planteamientos del paradigma constructivista
Objetivos	Se espera que el alumno sea capaz de atender el desarrollo integra de los niños, elaborando planes de trabajo con base en lo establecido en el PEP, en los métodos de enseñanza acorde a las necesidades de preescolares, y considerando las medidas de seguridad e higiene para esa función.	Desarrollar las capacidades mentales y habilidades del sujeto, para que éste construya nuevos conocimientos útiles para controlar y modificar su entorno social.
Contenido	Se divide en dos temas principales “Planear y realizar actividades para el desarrollo de preescolares” y “Asistir necesidades básicas de preescolares”.	Saberes provenientes del entorno sociocultural (conocimientos conceptuales, actitudinales, habilidades, valores, destrezas, etc.), concebidos como formas de pensar, solucionar problemas, que les permiten desarrollar funciones psicológicas superiores en los sujetos.

Enseñanza	<p>Se debe desarrollar en los siguientes momentos:</p> <p>Encuadre grupal Contextualización Teorización Ejercitación Reflexión</p>	<p>Es la mediación realizada por el docente, entre los saberes socioculturales y los procesos de apropiación entre los alumnos, mediante la construcción de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), donde ambos agentes educativos dialogan, cuestionan, comparten y co-construyen los saberes.</p>
Aprendizaje	<p>Los alumnos deben leer, comprender información que se les presenta por medio de documentos, videos o especialistas del sector productivo, luego tienen que realizar actividades donde reflejen su conocimiento y comprensión de los temas abordados.</p>	<p>El aprendizaje es significativo en la medida que retoma las experiencias y conocimientos previos de los sujetos, para establecer nuevas relaciones, modificaciones y reorganizaciones entre los esquemas logrados y los nuevos. En dicho proceso entra en juego tanto los intereses como las motivaciones del aprendiz.</p> <p>Surge mediante procesos interpsicológicos e intrapsicológicos.</p>
Evaluación	<p>El docente debe aplicar a los alumnos; cuestionarios de opción múltiple para valorar sus conocimientos teóricos, guías de observación para evaluar su desempeño en las actividades solicitadas, y listas de cotejo, con los que se valora si los productos entregados cumplen ciertos criterios.</p> <p>Se le presenta al docente las respuestas de los cuestionarios, para que evalúe a los alumnos y los pueda calificar como “competente” o “aún no competente”, según el porcentaje alcanzado en cada actividad.</p>	<p>Evaluación dinámica, es interactiva entre el evaluador (docente), examinado (alumno) y la tarea; el educador ayuda al educando en la realización de cierta actividad, según sus necesidades formativas, al finalizar se compara la ejecución que realizó el educando por sí solo, en contraste con la ejecución realizada con el apoyo docente, a fin de valorar la cantidad y calidad de ayuda ofrecida, con el fin de diagnosticar la amplitud de la ZDP.</p>

## **4.4 Análisis curricular de la paquetería didáctica**

### **4.4.1 Diseño de la paquetería didáctica**

La DGCFT tiene entre sus áreas el Departamento de Desarrollo Curricular y Docente, en el cual se elaboran sus propuestas formativas, para ello se conforman equipos de trabajo, con la participación de docentes que imparten las especialidades en los CECATI, quienes para ser contratados previamente en los planteles debieron comprobar tener experiencia en determinada función productiva, asimismo estar certificados en estándares de competencia para impartir cursos de capacitación, a partir de dicho acervo aportan en la selección de los contenidos fundamentales, la forma de organizarlos y trabajarlos en el curso, mediante sugerencias de métodos y técnicas, es decir establecen la parte tanto teórica como la didáctica del curso. (C.Medina, comunicación personal, 27 de noviembre de 2017).

Dichos sujetos cuentan con la ayuda de metodólogos, éstos son integrantes del departamento mencionado, tienen el perfil académico de pedagogos o psicólogos educativos, con experiencia en el diseño curricular o docencia, quienes apoyan pedagógicamente la estructuración de los paquetes didácticos, de forma que sean digeribles, coherentes y concretos para los docentes y alumnos (Medina,2017).

Como referencia para realizar las paqueterías, ambos agentes se basan en la metodología basada en Normas de Competencias Laborales (NTCL), dichas normas o estándares, como se denominan en la actualidad, son establecidas por comités pertenecientes al sector laboral y educativo, avalados por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). Los estándares de competencia deben expresar aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para que los sujetos puedan desempeñarse exitosamente en el ámbito laboral (CONOCER, 2017).

Desde tal definición, se vislumbra la mirada que se tiene sobre el proceso formativo de los alumnos que reciben el curso; para ser considerados competentes en cierto contexto laboral, es necesario que sean capaces de demostrar y ejecutar sus

saberes, por tanto, los aprendizajes fundamentales a lograr con la paquetería analizada en el presente estudio,- en consideración de Medina (2017)-, es el cumplimiento del objetivo general del curso, lo cual se comprueba mediante el desempeño, conocimientos y productos de los alumnos, que deben ser acordes a los lineamientos establecidos por la NTLC o estándares, solicitados en el programa.

Ahora bien, la paquetería didáctica abordada en este trabajo, se elaboró para responder a las necesidades de la población (principalmente mujeres), que pretenden capacitarse en la especialidad para insertarse en el sector laboral, asimismo el curso busca darle mayor sustento teórico a la práctica de los asistentes educativos, pues socialmente se considera como una labor fácil donde sólo se trata de brindarles alimento, medidas de higiene-seguridad a los niños, sin considerar que eso implica planificación previa, además de otros conocimientos sobre el desarrollo infantil (Medina,2017)

**Cuadro 2. Teorías curriculares**

	Estructura organizada de conocimientos	Sistema tecnológico de producción	Plan de instrucción	Conjunto de experiencias de aprendizaje	Solución de problemas
Concepción del currículum	Listado de contenidos	Documento que detalla los resultados esperados en los alumnos, como producto de la enseñanza	Documento que planifica de manera racional la intervención didáctica	Conjunto de experiencias que consiguen los alumnos en la escuela (sean o no planificadas previamente)	Praxis, se construye a partir de la interacción entre reflexionar y actuar, en un proceso espiral donde la planificación, acción y evaluación se encuentran vinculados.
Papel del docente	Transmitir los saberes especializados estipulados en el currículum.	Ejecutar las decisiones tomadas por especialistas respecto al proceso de enseñanza, plasmadas en el currículum, para conseguir determinados resultados, su labor es técnica.	Guiar su actuación docente con base en la planificación expuesta en el currículum, donde se expone qué, cómo, cuándo, con qué enseñar y evaluar, con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.	Propiciar las experiencias necesarias para promover aprendizajes en los alumnos, con base en sus necesidades (de desarrollo y en relación a la sociedad).	Fungir como investigador reflexivo en su práctica para que junto con sus alumnos construyan y reconstruyan el currículum, solucionando problemas en la práctica escolar.
Finalidad de la escuela	Transmitir conocimientos valiosos de la cultura	Preparar personas que sean productivas en el mercado laboral.	Responder a demandas sociales (que son muy específicas y utilitarias).	Promover aprendizajes en los alumnos a partir de sus experiencias e intereses.	Contribuir al interés emancipatorio.
Autores destacados	Phenix, Belth	Bobbit, Popham y Baker, Estarellas, Jhonson, Tyler, Johnson, Ibarrola y Glazman	Taba, Beauchamp, McDonald, Smith.	Caswell, Campbell, Wheeler, Foshay, Saylor y Alexander, Eisner, Jackson	Schwab, Pinar, Stenhouse, Huebner, Westbury, Tanner, Kemmis.

#### **4.4.1.2 Sustento teórico-metodológico de la paquetería didáctica**

Primero, es necesario analizar la postura teórica-metodológica que subyace en el paquete didáctico; es decir, estudiar cómo sus diseñadores concibieron el currículo y desde qué perspectiva: sea como un medio para lograr ciertos fines, un puente entre la teoría y la acción, una planificación racional, solución a problemas de tipo práctico, conjunto de experiencias de aprendizaje, o una estructura organizada de conocimientos (véase cuadro 2) (Torres, 1998).

Ya que dicha noción determinó qué, cómo, para quién, dónde, para qué de la enseñanza en consideración del contexto, además influyó en el modo de realizar la paquetería en aras de lograr coherencia entre las intenciones y acciones educativas; a partir de ello establecieron los objetivos, contenidos, su forma de organizarlos, las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, el tipo de evaluación, todos aquellos elementos necesarios para lograr formar cierto tipo de hombre (Díaz Barriga, F, 1993). Cabe decir, algunas posturas no reconocen las implicaciones sociales del currículo, no obstante, éstas se hayan inmersas en todo diseño y desarrollo de los procesos educativos.

En consideración de Medina (2017), integrante del departamento de diseño curricular de la DGCFT, la paquetería didáctica analizada en este trabajo se percibe como guía para el docente, quien debe trabajarla, hacerle las modificaciones necesarias según las condiciones donde se imparta el curso, y las características de su grupo, depende también de su habilidad, capacidades y creatividad. Con esta explicación pareciera que la noción del currículo no refleja rigidez, por el contrario es flexible, dando pauta para que el instructor del curso sea quien elija la manera de construir las condiciones de aprendizaje para sus alumnos.

Al analizar si la postura del currículo mencionada se encuentra implícitamente en el programa formativo, encontramos lo siguiente en la presentación respecto a su contenido y finalidad, se dirige un mensaje al docente:

“Usted con su valiosa experiencia como docente frente a grupo, puede modificar o adaptar las actividades sugeridas en este documento, sin olvidar el cumplimiento de los objetivos, así como atender plenamente los contenidos temáticos establecidos” (DGCFT, 2010, 13), a partir de ahí lo invita a elaborar sus planes de sesión.

Dicho fragmento refleja que la paquetería didáctica se elaboró bajo una postura tecnológica del currículum, porque se solicita al docente diseñar o adaptar las estrategias didácticas, pero su flexibilidad se encuentra sólo en organizar, elegir las actividades, materiales o demás aspectos de modo que sus sesiones sean eficaces y respondan a los fines establecidos, como si las decisiones tomadas fueran técnicas, sin ningún valor social, en cuanto a los contenidos y objetivos que se abordarán, no se ofrece pauta al educador para someterlos a reflexión, sino que los debe acatar estrictamente (Gimeno y Pérez, 1989).

La paquetería didáctica se reduce a concebirse como un documento que expone los resultados educativos (fines), que se deben conseguir mediante ciertos métodos (medios) utilizados en la práctica, pues se enfatiza cómo será el proceso educativo, a fin de cumplir con las directrices establecidas por la norma de competencia que sustenta el curso.

A continuación se muestra en la tabla 3, que el docente tiene su margen de libertad en cuanto a: la forma de presentar el contenido, las actividades a realizar, el instrumento de evaluación, sin embargo, no hace referencia a que reflexione la pertinencia, viabilidad de desarrollar el programa formativo como se estipula, según las necesidades derivadas del contexto institucional y social donde se encuentre.

*Tabla 3. Momentos didácticos sugeridos en el programa formativo*

<b>Contenido</b>	<b>Momentos didácticos</b>	<b>Actividades sugeridas</b>	<b>Recursos de apoyo</b>
<i>1.1.3 Estructura y metodología didáctica.</i>	<b><i>Teorización</i></b>	Realizar la lectura comentada de los métodos y técnicas, modelos de planeación y de la metodología de la enseñanza, aclarando dudas en	Metodología de la enseñanza Manual de métodos y

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Elaboración y manejo de material didáctico.</i></li> <li>◆ <i>Instrumentos de evaluación.</i></li> <li>◆ <i>Métodos y técnicas de enseñanza – aprendizaje.</i></li> <li>◆ <i>Modelos de planeación basado en competencia.</i></li> <li>◆ <i>Metodología de la enseñanza aprendizaje.</i></li> </ul>		todo momento.	técnicas de enseñanza
	<b>Ejercitación</b>	Coordinar la elaboración de material didáctico e instrumentos de evaluación retomando los métodos y técnicas de enseñanza, los modelos de planeación y la metodología de la enseñanza.	Material didáctico.
	<b>Reflexión</b>	<p>Evaluación formativa (a consideración del docente). Aplicar evaluación formativa a través de entrega de productos, exámenes de conocimientos y prácticas generales acerca del Desarrollo integral.</p> <p>Realizar una sesión en plenaria, con la finalidad de conocer si tanto el contenido del subtema como las expectativas de los alumnos se cubrieron respecto al Desarrollo integral.</p>	<p>Instrumentos de evaluación necesarios para este contenido, bolígrafo o lápiz.</p> <p>Bolígrafo, cuaderno, hojas de preguntas relacionadas con el texto.</p>

Fuente: (DGCFT, 2010, 30)

De igual manera, deja de lado la fundamentación de porque es menester ciertos aprendizajes en los alumnos, y las razones de trabajar cierto núcleo temático en relación a las demandas sociales y productivas, asimismo, el cuestionamiento sobre el valor, el significado del contenido, en este caso, referente a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes establecidas en la norma de competencia, así como la finalidad del proyecto curricular, perdiendo así su dimensión histórica, social, cultural, política para convertirse en un objeto gestionable. Al adoptar esta postura, se descarta la relación que se establece entre la formación de los sujetos y la

sociedad, por tanto, la implicación del currículo sobre la reproducción o transformación social, aspectos que abordan los modelos curriculares críticos los cuales corresponden con la teoría que concibe el currículum como “solución de problemas” (Gimeno, 1989).

Sin embargo, en el programa del curso lo que sí se consideran son ciertas características de los alumnos que debe considerar el docente, a fin de elegir estrategias de enseñanza acordes y adecuar el contenido curricular, como se refleja en las actividades planteadas al educador para iniciar el curso, expuestas a continuación;

Aplicar la técnica de integración grupal e identificar las expectativas de los participantes [...], Aplicar instrumentos de la evaluación diagnóstica al inicio del curso. Ajustar la complejidad de los contenidos del curso con respecto a los resultados de la evaluación. (DGCFT, 2010, 27)

Aunque el docente tenga cierto margen de libertad para adaptar o hacerle ciertos cambios a la propuesta del curso, finalmente está bajo un tipo de práctica controlada, sin considerar que durante el proceso educativo podrán surgir problemas o desafíos, que deberá resolver mediante la reflexión sobre los hechos en su contexto (institucional, social, cultural, político, moral), mismo que influye en las decisiones que elija, por ejemplo para trabajar uno u otro contenido, sean los que se encuentran estipulados en el programa formativo, o bien recuperar otros que no estaban contemplados, pero que son demandados por las circunstancias en el aula, es decir, lo que propone la teoría crítica, que en el cuadro dos se expuso como “solución de problemas”.

#### **4.4.2 Perfil de egreso del curso “Cuidado de niños preescolares en los centros de atención infantil”**

Con la paquetería didáctica se aspira formar asistentes educativos con ciertas competencias, lo cual se encuentre explícitamente en su perfil de egreso, con el curso en cuestión se espera que el alumno sea capaz de;

Aplicar los procedimientos de cuidado e higiene personal a las niñas y los niños preescolares. Formar hábitos de higiene y apariencia personal. Utilizar los conocimientos básicos de primeros auxilios. Emplear los conocimientos sobre el desarrollo del niño. Planear y realizar actividades para el desarrollo de preescolares. Aplicar el programa de Educación Preescolar. Ambientar áreas de trabajo. Asistir consumo de alimentos. Supervisar áreas comunes. (DGCFT, 2010, 17)

Las competencias enunciadas en el perfil de egreso se enuncian en términos operativos, que pueden ser fácilmente observables, ya que se refiere a los procedimientos que deben ser capaces de realizar y demostrar los alumnos, sin embargo, no refiere a planteamientos constructivistas que aluden a la promoción de habilidades o estrategias más complejas, como el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis, o demás capacidades para generar conocimientos conceptuales y resolver problemas, así como los valores sociales, actitudes, de manera que no recupera las dimensiones humanas integralmente, carece de algunos conocimientos que integran una competencia, que además son necesarios para afrontar situaciones complejas, mediante aprendizajes holísticos y humanistas (Pozo, 2013).

Es importante destacar estas necesidades descuidadas por el programa formativo; porque los alumnos al insertarse en el mercado laboral, sus funciones como asistentes educativos tendrán implicaciones en la sociedad, sobre todo porque estarán contribuyendo al desarrollo de las nuevas generaciones, motivo por el cual deben reflexionar, cuestionar, analizar tanto su actuar académico, como también, social, ético, moral y emocional, en aras de desenvolverse responsablemente en su

entorno, no basta entonces con “saber hacer”, como se enfatiza en los conocimientos esperados en el egresado, ya antes mencionados.

Además, en la actualidad hay exceso de información, repercutiendo en que las funciones laborales cambian, muchas de las cuales pueden ser realizadas por la tecnología; sin embargo, algo que precisa la mente humana es la conversión de información en conocimiento, por ende, lo fundamental es ayudar a los sujetos a ser competentes para saber buscar, organizar, asimilar, cuestionar la información a fin de encontrarle sentido, y utilizarla cuando se requiera para generar nuevos conocimientos (Pozo, 2013).

Por tal motivo, es menester estimular la capacidad creativa e innovadora de los alumnos, no es suficiente con alcanzar la comprensión de los contenidos, como lo busca el programa formativo, descuidando el desarrollo de habilidades necesarias para aprender de manera autónoma, como lo espera el paradigma constructivista, por ejemplo mediante el uso de estrategias metacognitivas y autorreguladoras, que permitan al alumno tomar conciencia de lo que aprenden, así como del proceso (estrategias) necesario para lograrlo, a fin de construir su propio estilo de aprender.

#### **4.4.3 Objetivos estipulados en la paquetería didáctica**

En el programa de formación y la guía de aprendizaje se estipula que,

Al finalizar el submódulo, la alumna atenderá en (sic) el desarrollo integral del niño preescolar elaborando un plan de trabajo con base a las características del desarrollo y necesidades de preescolares, determinadas en el Programa de Educación Preescolar [PEP] así como de los métodos y técnicas de enseñanza orientando las necesidades básicas y cumpliendo con las medidas de seguridad e higiene establecidas para esta función.  
(DGCFT, 2010, 23)

En la declaración del objetivo (del cual se derivan los dos objetivos específicos del curso), se describe restringidamente qué deben ser capaces de hacer los alumnos

del curso, para ser considerados competentes en la norma de competencia, enunciando tanto el verbo, mismo que permitirá identificar la conducta esperada, como las condiciones, criterios bajos las cuales deberá demostrarla, se define como un “saber cómo”.

Se evidencia el énfasis en que los alumnos deben asimilar y comprender la información, a fin de poder saber realizar ciertos procedimientos, sin embargo, no se considera el desarrollo de la mente como lo sugiere el constructivismo, donde los contenidos curriculares son concebidos como formas de pensar, razonar, solucionar problemas (Posner, 2005).

Es necesario trabajar las competencias desde el constructivismo, ya que éstas renuncian al esquema de enseñanza donde se propicia la acumulación de saberes descontextualizados e insignificantes, por el contrario sostienen que lo importante no es sólo asimilar, interpretar la información, sino aprender a elaborarla y utilizarla cuando sea pertinente, acorde al fin esperado, pues adquirir conocimientos no es un fin en sí mismo, sino es un medio para que el alumno sepa actuar en su entorno (Pozo, 2013), por ello, al abordar los contenidos es fundamental potenciar habilidades mentales como: el pensamiento reflexivo, así como el uso del juicio crítico, para tomar decisiones, resolver problemas y saber actuar en cualquier situación, lo cual se puede conseguir con dicho paradigma.

Bajo esta lógica de las competencias, en el caso analizado; el aprendizaje del PEP, las teorías educativas, los modelos de planeación, los métodos y técnicas didácticas, etc., no son un fin en sí mismo, es decir, no basta con que los educandos dominen dichos conocimientos para ser considerados competentes en la especialidad (Asistencia Educativa), puesto que en su desempeño laboral podrán encontrarse con nuevos conocimientos didácticos, o programas, planes de estudio que no abordaron en su formación, pero si son medios que los ayudarán a desenvolverse competentemente, porque habrán desarrollado habilidades para diseñar y desarrollar planes de trabajo de forma crítica, creativa, innovadora, transformadora, pues los egresados del curso al ser asistentes educativos no pierden su rol como personas, o

ciudadanos capaces de mejorar la sociedad, en su caso con el cuidado y formación de los niños.

#### **4.4.4 Momentos para desarrollar la enseñanza**

En cuanto a la manera en que el docente debe desarrollar la clase, de modo que los alumnos alcancen las competencias establecidas, se estipulan los siguientes momentos (DGCFT, 2010):

\*Encuadre grupal: El docente podrá identificar las necesidades y expectativas de sus alumnos respecto a su formación, asimismo tiene que exponer la información general del curso; objetivos, contenidos, actividades, materiales y forma de evaluar.

\*Contextualización: Es la caracterización del contexto donde los alumnos se desempeñarán, a fin de lograr acercamiento entre ellos y el sector productivo.

\*Teorización: Es la presentación del contenido teórico que integran las competencias que desarrollarán los alumnos.

\*Ejercitación: Son las actividades prácticas que permiten verificar que los alumnos adquirieron ciertas competencias.

\*Reflexión: Se analiza el desempeño de los alumnos, considerando el alcance de las competencias.

Lo anterior manifiesta que a los alumnos se les presentan los contenidos (conceptuales, habilidades, destrezas, actitudes), por ejemplo mediante: proyecciones de videos, visitas al sector productivo, con técnicas expositivas, lecturas comentadas, posteriormente deben practicarlo o realizar algo que demuestre lo aprendieron; sesión de preguntas, resúmenes, cuestionarios, mapas conceptuales, ejercicios prácticos, para recibir retroalimentación del profesor, y poder modificar lo necesario para alcanzar la competencia esperada, el énfasis se encuentra en el producto, y la reflexión es sobre el logro de objetivos.

Las actividades sugeridas al docente pretenden que el alumno comprenda los temas y pueda aclarar sus dudas, sin embargo, la enseñanza se limita al depósito de información, como es característico de la escuela tradicional, orientado más a los aspectos reproductivos de la educación (memorizar y comprender), en detrimento de los productivos (la potenciación de habilidades que ayuden a elaborar nuevos conocimientos), limitando la intencionalidad, la capacidad propositiva, así como la auto elaboración del sujeto (Rodríguez, 2013). Además el educador es quien toma el papel dirigente durante todo el proceso, lo que obstaculiza lograr aprendizajes autónomos en los alumnos.

Por el contrario, el docente tendría que actuar como sugieren los planteamientos constructivistas, como mediador entre los contenidos que se abordarán y los procesos de apropiación de sus alumnos, mediante actividades conjuntas donde interactúen, y sea quien ofrezca su apoyo o como denomina el psicólogo estadounidense Bruner “andamiajes”, para que con el transcurrir del tiempo vaya cediendo el papel protagónico a los educandos, por ende, el sistema de andamios se irá ajustando con formas menos directivas, a fin de propiciar en ellos un manejo más autorregulado de los contenidos (Hernández, 2012).

Respecto a la participación del alumno en el proceso educativo, se encuentra restringida, condicionada, como lo plantea la enseñanza tradicional donde no se pretende estimular la capacidad creativa de los sujetos, pues el aprendizaje se orienta más a resultados, no tanto al análisis y el razonamiento (Rodríguez, 2013), como veremos en las siguientes actividades planteadas en la *guía de aprendizaje*, que son la práctica final del curso, misma que se plantea en la *evaluación diagnóstica*;

En un Centro de Atención Infantil, al interior del grupo de niños y niñas cuya edad es de 3 años a 5 años 11 meses, se requiere de la intervención pedagógica apropiada para orientarlos en el cuidado de sus necesidades básicas y así obtener un óptimo desarrollo y que éste sea integral. Cumpliendo con la Deontología Laboral y los criterios de higiene y

seguridad requeridos para la promoción y preservación de un estado de salud y crecimiento óptimo. ¿Qué harías para resolver este problema?

**Actividades generales:**

1. Define el nivel o grado al que corresponde el grupo de acuerdo a la edad de los niños y niñas.
2. Ubica las características de desarrollo que les corresponde.
3. Identifica la política educativa aplicada en el Centro de Atención Infantil.
4. Define el modelo educativo a seguir de acuerdo a indicaciones superiores.
5. Determina y reúne los instrumentos necesarios para realizar la planeación adecuada para el trabajo.
6. Elabora la planeación a ejecutar en el periodo escolar y campo indicado.
7. Elabora los materiales didácticos a utilizar acordes a tu plan de trabajo.
8. Realiza instrumentos de evaluación
9. Valida tu trabajo
10. Crea el ambiente de las áreas de trabajo necesario.
11. Ejecuta las actividades planeadas. Aplicando la Metodología para la Enseñanza – Aprendizaje, Deontología Laboral y Medidas de Seguridad e Higiene consideradas. (DGCFT, 2010, 64-65)

Se evidencia el énfasis nuevamente en conocimientos procedimentales, operativos, donde no se estimula a que los alumnos cuestionen los contenidos, ni desarrollen habilidades de pensamiento, por ejemplo se solicita realizar una planeación, para ello debe basarse en sus conocimientos sobre el PEP del 2004. No obstante, no alude a que lo realicen de manera crítica, analítica, que cuestionen los lineamientos del PEP en relación al entorno donde se desempeñarán como asistentes educativos,

pareciera entonces que los alumnos son preparados para desarrollar funciones técnicas-operativas, en espacios libres de valores e intereses sociales.

En cambio, es pertinente trabajar los contenidos curriculares de manera contextualizada, como lo sostienen los planteamientos constructivistas, ya que provienen del entorno, sin embargo, no sólo se trata de reproducirlos, sino que los alumnos tienen que asimilarlos, interpretarlos, cuestionarlos, a fin de conseguir su apropiación de manera creativa, original, y poder así enriquecer, reconstituir el bagaje cultural acumulado hasta entonces, mediante su participación en las prácticas sociales (en este caso los procesos de enseñanza y aprendizaje que vayan a coordinar los egresados del curso cuando laboren), por ende, no es posible el desarrollo personal (cognitivo, afectivo, ético, moral, emocional, etc.) sin pasar por un proceso de inculturación, dentro de un contexto histórico-cultural determinado. (Hernández, 2012).

Lo anterior implica que en el proceso educativo es menester propiciar una interacción entre ambos agentes donde compartan, reconstruyan significados, interpretaciones de los contenidos curriculares, por ejemplo mediante el diálogo constante, el intercambio de opiniones, las discusiones guiadas, a fin de lograr aprendizajes significativos, que puedan ser de utilidad para que los alumnos actúen responsablemente en la sociedad.

Dicha forma de relacionarse puede generar la construcción de ZDP, donde el alumno mediante la colaboración con otros co-construye saberes, pero finalmente él tiene su propia internalización de nuevos significados para interpretar la realidad, tal apropiación es influenciada por la actividad mediada del sujeto, donde intervienen los otros, prácticas sociales y artefactos socioculturales, cabe decir la interacción entre el alumno y el objeto cognoscente (contenido) es de transformación recíproca; el sujeto desarrolla sus funciones psicológicas superiores ( las cuales se caracterizan por el control consciente y voluntario con que son utilizadas), al mismo tiempo reconstruye el mundo sociocultural donde se haya, (Vygotsky, citado en Hernández, 2012).

#### **4.4.5 Contenidos que enfatiza la paquetería didáctica**

En el programa formativo podemos encontrar que el submódulo se divide en dos temas ejes: “Planear y realizar actividades para el desarrollo de preescolares”, el cual se tiene que abordar en 180 horas, y el otro, es “Asistir necesidades básicas de preescolares” con duración de 70 horas. Los contenidos del primer tema, se refieren al desarrollo y necesidades del niño, sin embargo, dichos subtemas se abordan limitadamente en la guía de aprendizaje, los demás se refieren al PEP, a conocimientos didácticos para saber planear, desarrollar actividades dirigidas a los infantes, también retoma aspectos para ambientar los espacios de trabajo. En cuanto al segundo tema, alude a las actividades necesarias para la protección civil, asimismo sobre los hábitos de higiene, apariencia personal, la supervisión de alimentos, todo ello en atención a los niños (véase anexo 2) (DGCFT, 2010).

Como se puede observar los contenidos que ocupan mayor lugar son los procedimientos; en el primer tema se enfatizan los conocimientos que ayudarán a los alumnos a realizar y desarrollar planeaciones, lo cual responde a una necesidad por la cual se diseñó el paquete didáctico analizado y que se expuso anteriormente; *darle mayor sustento a la práctica de los asistentes educativos*; sin embargo, pareciera que dicha labor se puede ejercer mediante el uso de técnicas, métodos, demás herramientas, sin la necesidad de utilizar las capacidades reflexivas y analíticas de los sujetos que se están formando. Aunado a ello, no se aborda profundamente el desarrollo infantil, acerca de sus procesos cognitivos, afectivos, motrices, morales, emocionales, etc., lo cual es indispensable en la formación integral de los niños.

Mientras que en el segundo tema, son aspectos más detallados en saber cómo dirigirse con los niños, y las medidas que deben tomar para condicionar adecuadamente la institución educativa donde laboren. Es así, que en la guía de aprendizaje la práctica número dos (véase anexo 3) se integra de actividades mecánicas, donde los alumnos tienen que demostrar principalmente “saber hacer”, pues deben supervisar, atender y apoyar a los niños en la realización de sus prácticas de aseo, higiene, alimentación, dichas atenciones implican actuar con

responsabilidad (saber convivir), ya que los infantes requieren cuidados especiales a fin de favorecer su desarrollo integral.

Es menester abordar ese tipo de contenidos, pero eso es sólo una parte de la formación de los alumnos del curso, los conocimientos técnicos-operativos, que pueden ser adquiridos mediante la memorización. También es pertinente considerar que el paquete didáctico estipula que ellos deberán guiar sus funciones docentes, con base en principios constructivistas, por tanto, más que aprender información para saber ejecutarla, es necesario brindarles la oportunidad de ser protagonistas en sus aprendizajes, y de potenciarles competencias entendidas integralmente, como el conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes, estrategias que los ayuden a enfrentar todo tipo de situación (Pozo, 1989), así serán capaces de promover lo mismo en los niños a quienes vayan a formar.

#### **4.4.6 Evaluación del desempeño del alumno en correspondencia con los objetivos estipulados**

En la guía de aprendizaje aparecen: *cuestionario de opción múltiple*, con base en los contenidos teóricos trabajados en el curso, *guías de observación*, con las cuales el docente valora si el alumno cumple con cada aspecto solicitado en las actividades, y *listas de cotejo* donde presentan los componentes que deben contener los productos de los alumnos, los aspectos a evaluar están descritos detalladamente y de manera prescriptiva, como se puede observar a continuación en la tabla 4:

*Tabla 4. Guía de observación*

Nombre del alumno:	Referente con
Nombre del docente:	
Fecha:	
Submódulo: Atender el desarrollo y las necesidades básicas del niño preescolar	Calificación: NCASS007.01
Tema: Atender las necesidades básicas de preescolares.	Unidad: : UASS009.01

\*Ce se refiere a los Criterios de evaluación correspondientes de la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTLC)

Práctica no 2: Atender las necesidades básicas de Preescolares.	Elemento: E0071
--	-----------------

*INSTRUCCIONES: Observe si el alumno que se está evaluando ejecuta las actividades siguientes y marque con una "X" el cumplimiento o no en la columna correspondiente.*

*Ce	Reactivos	Cumplimiento		Observaciones
		Sí	No	
1	1. Verifica medidas de seguridad e higiene.			
	a) En el aula, antes de que ingrese el grupo preescolar			
	b) En el comedor escolar antes de que ingrese el grupo			
	c) En el patio del recreo			
	d) En las áreas de aseo			
4	2. Aplica los programas de protección civil y emergencia escolar, ubicando			
	a) Señalizaciones			
	b) Zonas de seguridad			
	c) Simulacros			
	d) Al personal de las comisiones de seguridad			
5	3. Fomenta la interacción social entre los niños preescolares cuando:			
	a) Se dirige con amabilidad a los niños y niñas			
	b) Fomenta la disciplina y orden entre los preescolares			
	c) Fomenta la integración grupal de todos los niños			
	d) Respeta y fomenta los derechos y obligaciones de todos los niños			
	e) Respeta las opiniones de padres de familia y compañeros de trabajo			
1 y 5	4. Fomenta hábitos de higiene y apariencia personal cuando:			
	a) Promueve hábitos de limpieza en áreas de trabajo			

	b) Promueve hábitos de limpieza personales			
	c) Supervisa constantemente la limpieza personal de niños y niñas			
3	5. Supervisa el consumo de alimentos			
	a) Supervisa la temperatura adecuada de los alimentos para los preescolares			
	b) Orienta al preescolar a que evite desperdicios de alimentos			
	c) Supervisa el aseo de manos antes del consumo de alimentos			
	d) Verifica que el preescolar deposite sus utensilios en los recipientes recolectores			
	e) Detecta problemáticas específicas en los infantes: Inapetencia, selectividad o algún trastorno alimentario			
5	6. Verifica el aseo bucal en los preescolares			
4	7. Registra los acontecimientos en la bitácora correspondiente			
4	8. Verifica el orden y la limpieza de las áreas utilizadas.			

**Firman de común acuerdo**

**Alumno**

**Docente**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fuente: (DGCFT, 2010, 53-55)

Como se puede observar a partir de los criterios que establece la norma de competencia y que guiaron la formulación de objetivos, se determinan los aspectos a

evaluar, los cuales son definidos con verbos que enuncian “saber hacer”: verifica, orienta, aplica, detecta, supervisa, fomenta, no atienden los procesos mentales que el sujeto debe realizar para emitir tales operaciones.

Mientras que en el programa de formación, en cuanto a la evaluación teórica, se le presenta al docente una tabla con las respuestas de los cuestionarios, y una guía de cómo evaluar con base en ello, si el alumno puede ser calificado como competente (debe tener entre el 80% y el 100% de respuestas afirmativas), de no ser así debe utilizar actividades de reforzamiento. Además se les pide después de cada actividad aplicar una evaluación, sea mediante la entrega de productos, exámenes, prácticas, portafolio de evidencias, pero todo ello para valorar el desempeño del alumno, no el proceso que implica.

Asimismo, se le brinda al docente un formato denominado “avance de las competencias” donde debe declarar si el alumno es “competente” o “aún no competente”, como si se tratase de “todo” o “nada”, sin reconocer que como sostiene Novak (citado en Hernández, 2012), en el aprendizaje significativo se pueden construir significados parciales e incompletos, sin llegar a un nivel elevado de significatividad, por tanto, si el alumno no ha cumplido con todos los criterios para ser considerado “competente”, se encuentra en transición para lograrlo, pero ya ha llegado a construir ciertos conocimientos.

Pese a que la evaluación formativa implica valorar todo el proceso de aprendizaje, se puede utilizar como en este caso analizado, sólo para reconocer si la respuesta del sujeto va siendo la esperada, con la intención de poder llegar al producto final, lo que más interesa es qué ha conseguido al final de cierto ejercicio, unidad, en cuanto a los conocimientos procedimentales, no tanto sus procesos cognitivos, afectivos, emotivos, etc., los cuales son importantes para aprender nuevas cosas, con sentido y de manera significativa (Hernández, 2012).

En el programa formativo se sugieren las evaluaciones para identificar si los alumnos comprendieron el contenido abordado, en caso de que sea necesario, el docente tendrá que realizar actividades para reforzar cierto tema, también sirven para

fortalecer los aciertos de los alumnos y comprobar si se cumplen sus expectativas respecto al contenido, se encuentran reiteradamente este tipo de sugerencias; “Analizar en plenaria los resultados de evaluación del desempeño individual, identificando puntos de mejora y reforzando aciertos”(DGCFT, 2010,29), o bien “Realizar una sesión *plenaria*, con la finalidad de conocer si tanto el contenido del subtema como las expectativas de los alumnos, se cubrieron acerca de [...]“ (DGCFT, 2010, 37) y expresan el contenido.

La satisfacción buscada en los alumnos es sólo respecto a los temas del submódulo, sin referirse a la autovaloración de su proceso formativo; sobre las carencias, dificultades, logros y debilidades para desarrollar las competencias esperadas en el curso, la influencia de sus motivaciones, es decir, que tengan oportunidad de valorar su participación activa en la construcción de sus conocimientos. Como sostiene Ausubel (citado en Hernández, 2012), el aprendizaje significativo no sólo tiene impacto en nuestra forma de comprender la realidad (dimensión cognitiva), sino que modifica el sentido que ésta tiene para nosotros (dimensión afectivo-motivacional), dicho sentido es influenciado por diferentes componentes; intereses de los alumnos, expectativas de logro, sentimientos de competencia, etc.

Además, los alumnos poseen esquemas previos, contruidos por sus conocimientos académicos, aunado a sus experiencias extraescolares, estos se modifican, reorganizan con base en la nueva información que el medio les provee, para crear nuevos significados (Pozo, 1989), los alumnos deben reconocer cómo han experimentado su proceso de aprendizaje, se requiere recurrir a la reflexión metacognitiva.

Cabe aclarar, el documento que presenta la evaluación diagnóstica se divide en dos dimensiones: *la teórica* integrada por un cuestionario de opción múltiple, y *la práctica* donde se presenta una problemática (mencionada en apartados anteriores),asimismo una guía de observación, con la cual el docente valora cómo es el desempeño del alumno en la realización de las actividades, y una lista de cotejo para evaluar si sus

productos corresponden con ciertos criterios, ambas se encuentran también en la guía de aprendizaje como parte de la práctica final.

Lo que interesa entonces en la evaluación, es conocer qué consiguió el alumno al término del curso, o bien para valorar qué conocimientos poseen los sujetos interesados en certificarse como “Asistente Educativo”, tanto en sus saberes procedimentales como en los conceptuales, a fin de dictaminar si son “competentes” o “aún no competentes”, para ello se les aplica la evaluación, y el docente debe sumar las respuestas afirmativas y dividir las entre el total de respuestas para sacar el porcentaje; tanto en la parte teórica, como en la práctica, deben lograr el 80% para ser aprobado, ya en la evaluación final el 20% lo ocupa la primera evaluación mencionada, mientras que el 80% es la segunda, en caso de ser menor a dicho porcentaje se le recomienda al sujeto recibir la formación ya más específica (curso, submódulo, tema) según sus carencias.

Según la evaluación diagnóstica y la manera de valorar el aprendizaje durante el proceso educativo, encontramos que lo importante es conocer si el alumno cumple con lo señalado a fin de calificarlo como “competente”, o en caso de no ser así se identifican sus carencias formativas para trabajar en ellas, pese a que esto es importante para el logro de los objetivos del curso, no hay que limitar la evaluación a los productos que el sujeto realiza, sino que también es importante valorar los procesos que permitieron conseguirlos, pues las competencias implican todo un desarrollo cognitivo, afectivo, social, motriz, que permite ejecutar los conocimientos y habilidades necesarios para cierta situación.

Entonces es necesario desarrollar la evaluación interactivamente, como lo sugiere el constructivismo, que el docente preste ayuda a los alumnos (la cual requiere ser acorde a las necesidades de cada uno) según el desempeño previamente mostrado de forma individual, con el fin de contrastar el nivel de ejecución realizado por cada sujeto por sí solo (nivel real de desarrollo), con el nivel de ejecución alcanzado con el apoyo del educador (nivel de desarrollo potencial), tomando en cuenta la calidad y

cantidad de ayudas proporcionadas, con este procedimiento se puede valorar la amplitud de la ZDP en los alumnos (Hernández, 2012).

Para finalizar podemos decir que con el análisis curricular, encontramos que en la paquetería didáctica las normas de competencias limitan el aprendizaje a la adquisición, y demostración de conocimientos que son observables, se basa además en un planteamiento fundamental de la escuela tradicional; que los alumnos reproduzcan los contenidos, sin estimular su capacidad creativa, crítica e innovadora, pues con las actividades y la forma de evaluar se refleja que el énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje es lograr ciertos resultados en los alumnos, definidos claramente tanto en los objetivos, como en los instrumentos de evaluación.

Ante ello, es menester trabajar las competencias desde el constructivismo, puesto que éstas se encuentran mediadas socialmente, surgen de manera contextualizada, su desarrollo no se puede concebir de manera aislada, sino que es en la interacción con otros como se potencian los procesos cognitivos-afectivos de cada sujeto, a fin de compartir y co-construir nuevos significados de la realidad (Garduño, 2008).

Además con tal paradigma se pueden potenciar las habilidades mentales de los sujetos, porque más allá de aprendizajes estáticos, limitados, fragmentados es necesario que las personas aprendan a analizar, resolver problemas o situaciones cotidianas, pero también otras más complejas, con base en sus conocimientos a fin de saber enfrentar la incertidumbre, dado que como menciona Morín (1999), vivimos en un contexto cambiante, donde los valores son ambivalentes y todo se encuentra enlazado.

Ahora bien, en el paquete didáctico no se encontraron implícitamente principios constructivistas, no obstante, no quiere decir que el docente en la práctica va desarrollar el proceso educativo tal como se encuentra estipulado en la paquetería, pues la realidad supera aquello que se tiene previsto, incluso es la situación quien controla al docente, por tanto, éste es quien tiene el reto de propiciar aprendizajes en sus alumnos, con base en el programa formativo, pero también haciendo uso de sus

conocimientos logrados, tanto en su trayectoria académica, como también aquellos que va construyendo a partir de su práctica y experiencias en el aula (Charlier, 2005).

## Conclusiones

Con base en el análisis curricular efectuado, se reconoció la importancia de caracterizar el contexto donde emergen las políticas educativas, pues ello repercute tanto en sus finalidades como en su implementación, desde la elaboración de los planes y programas de estudio hasta la formación de los sujetos dentro del aula. En este caso respecto a la educación basada en normas de competencia, encontramos que sirvió a intereses económicos, ya que en los años ochenta, cuando se introdujeron las normas de competencia en la educación técnica y sistema de capacitación en países como Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, México fue con la intención de preparar trabajadores competentes, eficaces, para el aparato productivo.

En la incorporación de las normas de competencia en la educación tuvieron influencia instituciones como la OCDE, BM y el FMI, quienes en su discurso justificaron que con el avance tecnológico era menester formar sujetos capaces de generar conocimientos de manera creativa e innovadora, para que afrontaran los cambios, desafíos, y problemas del aparato productivo en contextos de incertidumbre, mediante aprendizajes a lo largo de la vida, es decir, desarrollar capital humano competente que impulsara el ámbito económico.

Sin embargo, para formar ese tipo de trabajador se concibieron las normas de competencias desde el enfoque conductista, asimismo el laboral, los cuales en el proceso educativo se centran en las conductas observables de los sujetos, a fin de comprobar que alcanzaron ciertos desempeños, pretenden propiciar “saber hacer” por ende, limitan los aprendizajes a cuestiones técnicas, necesarias para responder a funciones rutinarias, de modo que con ambos enfoques no pueden potenciar ciertas habilidades y conocimientos esperados (capacidad creativa e innovadora, flexible a los cambios).

A pesar de que se introdujeron las normas de competencias no se reflejaron cambios, al menos en el currículo formal, (como lo datan las experiencias descritas en el segundo capítulo), respecto a la manera de desarrollar los procesos educativos; se estipulaba que los educandos limitaran sus capacidades a repetir y reproducir aquello enseñado por los docentes, como lo pretende la escuela tradicional, sin que sean los verdaderos protagonistas de su proceso de aprendizaje, además se les enseñaban cómo ejecutar funciones labores específicas, sin potenciar su capacidad constructora, ni su desarrollo interpersonal, puesto que se descuidó también la promoción de actitudes, valores.

Ya con la transición de las normas al enfoque por competencias, se esperó un cambio de rumbo en las finalidades de la escuela, pues ya no se pretendió promover ciertos desempeños en los sujetos para que fueran trabajadores productivos, como se esperó con las normas, en contraste, organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE criticaron el aprendizaje enciclopédico, carente de significado para enfrentar problemas o situaciones de la vida real, y propusieron en la obra *La educación encierra un tesoro* (1996), y en el informe *DeSeco* (2000), competencias que son fundamentales en la actualidad para que las personas sepan desenvolverse tanto en el plano social, personal, profesional como ciudadano, dichas aportaciones influyeron para que el enfoque por competencias se adoptara en los planes y programas de estudio de la Educación Básica, Media Superior y Superior.

Dicha transformación respecto a cómo concebir las competencias, de normas a enfoque reflejó que el concepto de competencias fue el mismo, es decir, se definió como la capacidad de transferir y movilizar un conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, destrezas, estrategias para enfrentar cualquier tipo de situación o tarea, no obstante, lo que se modificó fue la manera de entender cómo se adquieren las competencias, pues con las normas se establecen expectativas de cómo debe ser el desempeño del sujeto para considerarse “competente”, de modo que, se compara la ejecución que haga la persona con la esperada según la norma, se enfatizan entonces los productos. Mientras que con el enfoque no se espera llegar a resultados específicos, sino que se pretenden desarrollar habilidades en los

sujetos, a fin de que pueda utilizar sus conocimientos en situaciones conocidas o novedosas, las competencias entonces se refieren a procesos.

Aunque en la actualidad se habla del “enfoque por competencias” en el ámbito educativo, en la DGCFT se siguen diseñando los planes y programas de estudio a partir de las normas de competencia, por tanto, en la actualidad es menester comprender si en la educación técnica y sistema de capacitación son concebidas desde el constructivismo, porque con las necesidades, además de los retos sociales derivados del proyecto neoliberal, es preciso formar a las personas más allá de cuestiones laborales, en aras de que sepan actuar y transformar responsablemente su entorno social, económico, político, y cultural, lo que precisa atender las dimensiones humanas integralmente.

Con el análisis de la paquetería didáctica, encontramos que las normas de competencias siguen siendo leídas de manera fragmentada, como simples “desempeños”, es así que los componentes curriculares (actividades, evaluación, enseñanza, aprendizaje) se supeditan al logro de los objetivos, los cuales enuncian cómo debe actuar el alumno ante determinado estímulo, aunado a ello, predominan los conocimientos procedimentales, encaminados a preparar personas para labores técnicas-operativas, desatendiendo su parte actitudinal, afectiva, social así como el desarrollo de las capacidades reflexivas para ejecutar dichas actividades.

Adoptar esta postura de las normas de competencias, contribuye a la formación de sujetos neoliberales, quienes no cuestionan sus acciones, ni tampoco las consecuencias sociales que conllevan, por el contrario, se conforman con saber desempeñar “su rol” de la mejor manera posible, como si fuese algo neutral, libre de valores e intereses, lo cual no es posible y menos en el curso analizado, donde los egresados pueden desempeñarse como asistentes educativos, es decir, su labor repercute en el desarrollo humano de las nuevas generaciones.

Frente a ello, es indispensable recuperar principios constructivistas, a fin de potenciar habilidades mentales en los sujetos (ej. el análisis, la reflexión, el pensamiento crítico), con las que puedan afrontar situaciones presentadas en contextos

complejos, ya que hoy en día nos hayamos inmersos en sociedades de la información, donde el avance tecnológico permite remplazar ciertas labores en los trabajadores, entonces se vuelve primordial saber comprender, analizar, cuestionar, los contenidos curriculares a fin de construir conocimientos con una visión crítica de la realidad, ya no es fundamental aprender funciones y procedimientos específicas, ni tampoco memorizar, acumular información, carente de significado, hay que dejar atrás los aprendizajes enciclopédicos.

Además, otra necesidad es lograr aprendizajes de manera colaborativa, ya que cada persona se desarrolla por y para su entorno social; es gracias a la interacción con otros que puede reconstruir críticamente los saberes provenientes de su cultura, esto a su vez, le permitirá desenvolverse responsablemente en su actuar cotidiano, tanto laboral como ciudadano, a fin de aportar a la conformación de una sociedad más humanista y menos neoliberal, por tanto, también es fundamental inculcar ciertas actitudes y valores, pues vivimos en una sociedad, debemos aprender a desenvolvernos sin perjudicar a los otros.

Es así que las normas de competencias leídas desde el constructivismo, se entienden como la capacidad para utilizar un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales, afectivos, actitudinales, motrices, éticos, para desenvolverse en cualquier situación, incluso reconoce que los sujetos para aprender requieren tener disposición, no son tablas rasas, por el contrario poseen un bagaje cultural con el cual comprenden nuevas cosas, de modo que entran en juego sus intereses, motivaciones, experiencias previas, etc.

Con las características antes descritas de ambos paradigmas, se comprende entonces que los planteamientos encontrados implícitamente en la paquetería didáctica asignan el papel protagónico (tradicional) en el docente, quien debe actuar según lo estipulado en el programa formativo, donde se explica y prescribe cómo generar ciertas conductas en los educandos, en contraste éstos pasan a ser los responsables de sus procesos de aprendizaje, al asumir una postura constructivista, donde el profesor pasa a segundo plano, lo cual es primordial también porque con el

curso analizado se espera que los egresados se desempeñen como asistentes educativos, a partir del constructivismo.

Es menester aclarar que aunque se no identificaron rasgos constructivistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje planteado en el paquete didáctico, con esto sólo se sostiene que a nivel formal no se retomó planteamientos de dicho paradigma; sin embargo, no quiere decir que los docentes quienes imparten el curso, desarrollen sus clases tal cual lo estipula la propuesta curricular, ésta es sólo guía de su labor en el aula, pero finalmente ellos tienen la posibilidad de crear las condiciones para propiciar aprendizajes en sus alumnos, según lo consideren pertinente, tomando en cuenta el entorno y las circunstancias donde se hallen, asimismo influirán en sus decisiones, sus conocimientos logrados en su formación académica, aunado a las experiencias que han tenido en el desempeño de su profesión.

Por tanto, para futuras investigaciones será pertinente estudiar cómo los docentes desarrollan el proceso educativo en el aula, la manera en que propician las competencias en sus alumnos, sea con base en el constructivismo o bajo qué paradigma.

Si bien, el análisis realizado se limitó a la dimensión formal del currículo, es menester que como pedagogos y pedagogas realicemos este tipo de trabajos, con la intención de comprender cómo se espera que sea el proceso de enseñanza y aprendizaje; con qué contenidos, cuáles actividades, materiales, tipo de evaluación, cuál es el papel del docente así como del alumno, para qué se enseñan ciertos temas en detrimento de otros, esto analizado junto con el proyecto socioeducativo que lo respalda, así como el contexto donde se desarrolla, pues todo ello influye en la postura sobre para qué educar, cuál es el ideal de hombre que se espera formar, en caso de encontrar carencias o retrocesos en dichas propuestas, se podrán sugerir alternativas para modificarlas y contribuir a la mejora del sistema educativo nacional, a su vez a la formación integral de los seres humanos.

Aunque la formación de las personas implican procesos complejos, donde intervienen múltiples factores económicos, políticos, sociales, culturales, con el

enfoque por competencias es posible desarrollar en los educandos, las capacidades necesarias para que puedan aprender por sí mismos durante todo su trayecto de vida, así aunque se encuentren bombardeados de información sesgada a intereses económicos y una ideología neoliberal, enajenante, podrán comprender y actuar críticamente en los hechos sociales que se les presenten, por ende, es pertinente concebirlas holísticamente, como lo consigue el constructivismo, cabe decir en la educación técnica y sistema de capacitación, ya no es suficiente preparar trabajadores competentes, sino también personas, ciudadanos sensibles a su contexto.

Pues bien, como pedagoga es fundamental estudiar, indagar o intervenir en los fenómenos educativos con el uso del pensamiento crítico, tal como se realizó el presente análisis, sin embargo, también debo autoevaluar mi trayectoria académica, posteriormente cuando sea el caso mi desempeño profesional, a fin de ser congruente entre los aprendizajes que espero conseguir en los educandos y mi propia experiencia formativa. Este trabajo me hace reflexionar que para contribuir a la formación humanista, con el enfoque por competencias leído desde el constructivismo, debo examinar qué tanto me he formado de dicha manera en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), donde conseguí las bases para mi desempeño laboral, pues me queda claro que mis aprendizajes logrados en la universidad, sólo han sido un primer acercamiento con la Pedagogía y su objeto de estudio; la educación.

Puedo decir que en la universidad mi formación fue muy diferente a comparación de la que había recibido hasta entonces, un gran motivo fue el gusto e interés que tengo por aprender acerca de la educación, lo cual se enriqueció porque los docentes vinculaban los contenidos curriculares y la situación social del país, es decir alcancé aprendizajes con sentido y significado, asimismo me ayudó que la dinámica en las clases por lo general se desarrollaba mediante discusiones sobre determinado tema, incluso nos solicitaban indagar más allá de lo que trabajábamos en clases, a fin de cuestionar los planteamientos de autores abordados, este tipo de actividades me

permitieron ir construyendo un pensamiento crítico, así como una toma de postura frente a cualquier tipo de información, además durante el desarrollo de las sesiones comprendí la relevancia social de mi labor como pedagoga, pues los docentes también atendían conjuntamente la parte intelectual, procedimental, actitudinal y afectiva en nuestra formación, es decir ésta era de manera integral, de modo que, comprendí vivencialmente qué implica trabajar desde el constructivismo.

Razones por las cuales me siento satisfecha de haber cursado la Licenciatura en la UPN, pues ésta me proporcionó las herramientas para ser una gran profesional de la educación, con los conocimientos, habilidades, valores, estrategias, indispensables para contribuir a la transformación social, atendiendo críticamente los problemas, retos y necesidades del ámbito educativo.

## Referencias

- Aguaded, J.I. (2002). Nuevos escenarios en los contextos educativos. La sociedad postmoderna, del consumo y la comunicación. Recuperado 12-marzo-2017 en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3462/b15760200.pdf?sequence=1>
- Argüelles, A. y Gonzci, A. (2001). *Educación y capacitación basada en normas de competencia: una perspectiva internacional*. México: Limusa.
- Argüelles, A. (comp.).(1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Betto, F. (2005, 29 de enero).Qué es el neoliberalismo. *Revista Archipiélago*. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/viewFile/19778/18769>
- Bertely, M. (2009). Innovación curricular en dos organizaciones indígenas de Chiapas. En Secretaría de Educación Pública (SEP) (Ed.), *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación* (pp.21-63). México: SEP-COMIE.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- CONOCER. (2017). *Estándar de competencia*. México: CONOCER. Recuperado de [http://conocer.gob.mx/acciones\\_programas/estandar-de-competencia/](http://conocer.gob.mx/acciones_programas/estandar-de-competencia/)
- Charlier, E. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp.139-169). México: Fondo de Cultura Económica.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila editores.

- Díaz Barriga, A. (enero, 2006). El enfoque de las competencias en la educación profesor de educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. 28 (111), pp.7-35.
- Díaz Barriga, A. (2011, 30 de septiembre). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. 2(5), pp.3-24.
- Díaz Barriga, F. (1993).Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (21), pp.19-93.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.
- Díez, E.J. (septiembre, 2014).La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El viejo Topo* (320), pp.38-47.
- DGCFT. (2010). *Programa de Formación para el Trabajo en Cuidado de Niños Preescolares en Centros de Atención Infantil*. México: DGCFT.
- DGCFT. (2010). *Guía de Aprendizaje para el Cuidado de Niños preescolares en Centros de Atención Infantil*. México: DGCFT.
- DGCFT. (2010). *Evaluación Diagnóstica para Cuidado de Niños Preescolares en Centros de Atención Infantil*. México: DGCFT.
- DGCFT. (2015). *Oferta educativa DGCFT, 2014-2015. Organización curricular*. México: DGCFT.
- DGCFT.(s/f).*Modelo educativo y académico de la formación para el trabajo*. México: DGCFT.
- DGCFT. (2017).*Conócenos*. México: DGCFT. Recuperado de <http://www.dgcft.sems.gob.mx>

- Delors, J. (1996). Capítulo V. Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. (pp. 91-103). Madrid: UNESCO.
- Dorio, I., Massot, I., y Sabariego, M. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.275-287). Madrid: La muralla.
- Durkheim, E. (1998). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ertmer, A. y Newbay, T.J. (diciembre, 1993). Conductismo, cognitivismo, y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño instruccional. *Revista Performance Improvement Quarterly* 6(4), pp.50-72.
- Garduño, T. (2008).Capítulo V. Sobre la noción de competencia. En T. Garduño y M. Guerra. *Una educación basada en competencias*. (pp.77-95). México: S.M. de ediciones.
- Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (2ª Ed).Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez. A.I. (comp.).(1989). Teoría del currículum. En *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.189-241). Madrid: Ediciones Akal.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (comp.).(2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- González Casanova, P. (30 de junio de 2000). ¿A dónde va México? *La jornada*, pp. 93-119.
- Hernández, G. (enero, 2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*. 30 (122), pp.38-73.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.

- Hernández, G. (2012). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- INEE. (2017). *Panorama educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Kemmis, S. (1988). La naturaleza de la teoría del “currículum”. En *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. (pp.19-45). Madrid: Morata.
- López Ibarra, A. (enero, 2008). Origen y fundamento de la educación basada en competencias. *Revista Xihmai*. Recuperado de:  
<http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/95/73>.
- Mateus, J.R., y Brassat, D.W. (marzo, 2002). La globalización: sus efectos y bondades. *Revista Economía y Desarrollo*. Recuperado de <https://kardauni08.files.wordpress.com/2010/09/globalizacic3b3n-sus-efectos-y-bondades.pdf>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Uruguay: OIT/CINTERFOR.
- Mora, A.I. (julio, 2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Morín, E. (1999). Capítulo III. Enseñar la condición humana. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (pp.45-57). Francia: UNESCO.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod\\_resource/content/3/DESEC\\_O.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESEC_O.pdf)
- Pasillas, M.A. (2009). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. En H. Fernández, S. Ubaldo y O. García (Coords.), *Pedagogía y prácticas educativas* (pp. 11-46). México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. (3ª Ed). Colombia: McGraw-Hill.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J.I. (2013). *Educación en tiempos revueltos: ¿qué personas queremos formar y para qué?* Recuperado de <http://libroblanco.fuhem.es/competencias-y-contenidos-de-aprendizaje>.
- Rodríguez, J. (2013). *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista*.  
Recuperado de  
[http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)
- Ruiz, J.M. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. (3ª Ed). Madrid: Universitas.
- Schwartzman, R. (2000). Capacitación basada en normas de competencia laboral. Una alternativa para el nuevo milenio en cuestión de capacitación. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*. Recuperado de <http://ojs.dpi.ulsal.mx/index.php/rci/article/view/360/301>
- SEMS. (2013). *Centros de Capacitación Para el Trabajo*. México: SEMS.  
Recuperado de  
[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/centros\\_capacitacion\\_trabajo](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/centros_capacitacion_trabajo)
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Torres, R.M. (abril, 1998). Paradigmas del currículum. *La Vasija*. 1(2), pp.69-82.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. (2ª Ed). Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO. Recuperado en:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Vasilachis, I. (2006).Capítulo 1, La investigación cualitativa. En I, Vasilachis (Coord.),  
*Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

## ANEXOS

### ANEXO 1

Universidad Pedagógica Nacional  
Licenciatura en Pedagogía

#### **Cuestionario para el personal del Departamento de Desarrollo Curricular y Docente de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT).**

Objetivo: Conocer el contexto bajo el cual fue elaborada la paquetería didáctica del curso “Cuidado de Niños Preescolares en Centros de Atención Infantil”, así como la caracterización de sus diseñadores.

##### I) Diseñadores de la propuesta curricular

1. ¿Quiénes participaron en el equipo que diseñó la paquetería didáctica?

R= Docentes que imparten la especialidad mediante la asesoría del metodólogo.

2. ¿Cuál es su formación académica?

R= Licenciatura en Psicología Educativa y Pedagogía.

3. ¿Cuáles fueron las respectivas funciones de los participantes?

R= Metodólogo es asesoría pedagógica, docente apoya en la parte de la especialidad, conocimientos, métodos y técnicas.

##### II) Sustento teórico y metodológico para la construcción de la propuesta curricular

4. ¿A partir de qué necesidades, problemas o demandas sociales elaboraron la paquetería didáctica?

R= Por necesidades y demandas sociales de cada zona, hay una población muy amplia de mujeres que buscan capacitarse en esta especialidad para insertarse en el sector laboral.

5. ¿Con base en cuáles documentos o bases metodológicas la realizaron?

R= Metodología basada en normas de competencias laborales, en donde la NTCL o Estándares de Competencias, es un referente y se trabaja con los docentes que dan la información y estrategias didácticas a la paquetería.

6. ¿Tuvo algún impacto la participación de la DGCFT en el desarrollo de la “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS), sobre el diseño del currículo?

R=

7. ¿Cómo se definen las competencias en la formación para el trabajo?

R= Las define un comité de competencia laboral determinado por el CONOCER, quienes pertenecen al sector laboral y escolar.

8. ¿Cuáles serían las competencias o aprendizajes fundamentales que pretende propiciar la paquetería didáctica?

R= Cumplimiento del objetivo general, a través del desempeño, conocimiento y productos que emite la NTCL o estándar, y que se solicita en el programa de formación.

9. ¿Para realizar la paquetería didáctica cómo conciben el currículo?

R= Es una guía para el docente, la cual trabajará, transformará de acuerdo a las condiciones del grupo, de su entorno. De acuerdo a su capacidad y habilidad docente.

10. ¿Cuál es el vínculo que mantienen con los docentes que imparten el curso?

R= Academias de docentes

11. ¿Los docentes se capacitan para trabajar con el enfoque de competencias, con el cual diseñaron la paquetería?

R= Sí, Capacitación y Actualización docente de técnico y aparte didáctica.

### III) Valoración de los diseñadores

12. ¿Hasta el momento, han estudiado la pertinencia de la paquetería didáctica para ponerla en práctica en el contexto actual?

R= Sí, con el MEyAC, guía metodológica de planes y programas de estudio.

13. ¿Cuáles aspectos consideran deben conservarse y cuáles modificarse?

R= Actualizarse con temas de estimulación temprana, estrategias y técnicas a preescolares.

14. ¿De qué manera son relevantes las competencias para las necesidades de los sujetos que buscan capacitarse hoy en día?

R= Son competencias que se adquieren durante el curso, pero que se van sumando de acuerdo a la experiencia, a más capacitación para tener más capacidades, habilidades en el desempeño y poder insertarse al sector laboral.

## ANEXO 2

### **Contenido del programa formativo:**

1.1 Planear y realizar actividades para el desarrollo de preescolares

1.1.1 Características del desarrollo y necesidades de preescolares

- ◆ Teorías educativas

- ◆ Desarrollo integral

- ◆ Detección de trastornos

1.1. 2 Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004

- ◆ Apartados

1.1. 3 Estructura y metodología didáctica

- ◆ Elaboración y manejo de material didáctico

- ◆ Instrumentos de evaluación

- ◆ Métodos y técnicas de enseñanza – aprendizaje - deontología laboral

- ◆ Modelos de planeación basados en competencias

- ◆ Metodología de la enseñanza – aprendizaje

1. 1. 4 Ambientación de las áreas de trabajo

- ◆ Protocolo para la ambientación

- ◆ Supervisar áreas comunes

1. 2 Orientar las necesidades básicas de preescolares

1. 2.1 Identificar actividades básicas para la protección civil

- ◆ Prevención de accidentes

- ◆ Manejo de contingencias

- ◆ Protocolo de interacción social

1. 2. 2 Formar hábitos de higiene y apariencia personal

- ◆ Función del hábito

- ◆ Protocolo en la presentación personal

- ◆ Verificar actividades de aseo e higiene

1. 2. 3 Supervisar el consumo de alimentos

- ◆ Protocolo de ingesta

- ◆ Autoservicio de alimentación
- ◆ Verificar régimen alimenticio

Fuente: (DGCFT, 2010, 23- 24)

### ANEXO 3

#### Práctica 2. Orientar las necesidades básicas de preescolares.

Actividades generales:

1. Aplica las medidas de seguridad e higiene en las áreas de sanitarios, salón de clases, patios, pasillos, escaleras, áreas verdes, recepción.
2. Limpia las áreas de trabajo y verifica que los materiales peligrosos estén fuera del alcance de los niños y niñas preescolares.
3. Verifica la existencia de un directorio actualizado para emergencias y contingencias.
4. Revisa la existencia de extintores y botiquín y áreas de seguridad identificadas por el programa de protección civil y emergencia escolar.

I. Orientar las necesidades básicas en hábitos de higiene y apariencia personal

5. Vigila las condiciones de seguridad de las áreas de los sanitarios infantiles, lavabos, y la existencia de agua potable y que no haya sustancias u obstáculos en el piso que provoquen accidentes.
6. Verifica que los sanitarios infantiles estén limpios (sin excremento u orina), ordenados, cómodos y seguros.
7. Observa con amabilidad a los niños y niñas dirigirse al sanitario infantil. Solicitando ubique el correspondiente a su sexo. Muestra tolerancia hacia los niños y a las niñas: Respeta su individualidad.
8. Recomienda al niño la forma adecuada de limpieza genital
  - \* Limpia de adelante hacia atrás
  - \* Uso del papel sanitario necesario
  - \* Descarga de agua sanitaria
  - \* Aseo de manos.
9. Verifica que se acomoden la ropa y orienta al niño y a la niña que lo requiera, permitiéndole reintegrarse a sus actividades grupales.
10. Al término de esta actividad verifica la limpieza del sanitario infantil. En caso necesario informar al personal de aseo.

## II. Higiene personal

### Manos

11. Solicita a los niños realicen el lavado de manos por sí mismos, siguiendo las instrucciones y en caso necesario apoya a quien lo requiera: Antes y después del consumo de alimentos, después de ir al baño, después de una actividad donde se ensuciaron.

12. Indícales como remangar la ropa, abrir la llave, mojar y enjabonar sus manos, frótalas hasta las muñecas, enjuagarlas y secarlas con toalla desechable o toalla de tela limpia.

13. Verifica que los niños y las niñas, realicen el lavado de cara por si mismos: Después de la ministración de alimentos, después de una actividad donde se ensuciaron, ayudarlos para que alcance el lavabo y para realizar el aseo, inclinar su cuerpo hacia delante, que cierren los ojos y frotar suavemente su cara con tus manos humedecidas, seca suavemente con la toalla desechable o de tela limpia.

### Nariz

14. Vigila constantemente la higiene de nariz de los niños y las niñas.

15. Solicita a los niños y niñas realicen suavemente el aseo de nariz, las veces que estén sucias, utilizando papel higiénico o pañuelo desechable limpios para cada ocasión.

16. Orienta a los niños y niñas que no puedan hacer el aseo de nariz por sí mismos, realizando las instrucciones.

### Técnica de cepillado

17. Apoya las acciones para el cepillado dental de los niños y las niñas: después de consumir alimentos.

18. Proporciona a cada uno su cepillo dental con pasta y vaso o cono desechable.

19. Orienta a que se laven los dientes superiores de la encía hacia abajo y los dientes inferiores de la encía hacia arriba, las muelas con movimientos circulares, que se cepillen la lengua con barrido hacia fuera, enjuague su boca, escupa y seque con toalla desechable o de tela limpia y que se enjuague el cepillo dental al chorro de agua.

20. Verifica que el cepillado dental de los niños y niñas que pueden hacerlo por sí mismos, lo hagan en forma indicada.

21. Acomoda los cepillos dentales de manera que no se empalmen las cerdas de unos con otros.

#### Peinado

22. Retoca el peinado de los niños y las niñas, cuando se requiera durante su estancia y antes de la salida, cuida su integridad física: sin jalones, ni estiramientos, utiliza peines personales y respeta el peinado personal de cada niño y niña. Recomienda que los niños que puedan peinarse por sí mismos lo realicen y verifica la acción.

#### Ropa

23. Solicita al niño el Cambio de ropa, cuando esté sucia o mojada: cuida la integridad física, guarda la ropa sucia o mojada su mochila.

#### Consumo de alimentos

24. Antes del consumo alimenticio: mantener limpio y organizado el mobiliario y utensilios del comedor. Es importante que contribuyas a la prevención de accidentes manteniéndote alerta dentro de esta área.

25. Verificar que los alimentos son servidos a una temperatura adecuada.

26. Durante el consumo: animar a los menores a degustar los alimentos que se les ofrecen. Evitando gestos y/o comentarios de rechazo hacia determinado alimento.

27. Invita a los infantes a servirse únicamente lo que van a consumir, utilizando la loza y los cubiertos necesarios para su consumo, con orden para evitar derrames y/o accidentes.

28. Permite a los infantes servirse más si así lo desean y elegir el alimento a consumir.

29. Detecta problemáticas específicas en los infantes: Inapetencia, selectividad o algún trastorno alimentario.

30. Al finalizar el consumo: Supervisa que los infantes depositen los desperdicios alimenticios, la loza y los cubiertos utilizados en los recipientes recolectores.

31. Registra individualmente en la bitácora de alimentos el resultado de consumo alimenticio.

Al finalizar la práctica, lleven a cabo una sesión de realimentación para compartir la experiencia, aclarar dudas y situaciones problemáticas que se presentaron en la ejercitación de la información aprendida, de igual forma verificará el aprendizaje de este tema con los instrumentos de evaluación que se aplicaron.

Si identificaste aspectos que aún tienes que reforzar, solicita asesoría individual al instructor para que supervise la ejercitación de los puntos indicados.

Es importante que integres, con apoyo del instructor, tu portafolio de evidencias.

Fuente: (DGCFT, 2010, 44-49)