



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE PUEBLA

CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSTGRADOS
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA
DEPARTAMENTO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**EL CONTEXTO ÁULICO
EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
EN LOS ALUMNOS**

Tesis que para obtener el grado de
Maestría en Pedagogía
con terminación en
necesidades educativas especiales

P r e s e n t a:

Beatriz Tecaxco Tapia

Asesora de contenidos:

Mtra. Mónica Cortiglia Bosch

Asesora de metodología:

Dra. María del Carmen Peñalva Díaz



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

Esta tesis está dedicada a:

Mis padres Agustín y Gloria, que han sido los pilares que me fortalecen e impulsan para superarme día a día, sus enseñanzas han estado presentes en cada momento de mi vida.

Mi esposo Sergio, mis hijos Sergio Adrián y Daniela por su cariño, paciencia y apoyo para que mis sueños se realicen.

Mis hermanos Alejandro, Eduardo y Claudia quienes motivan cada una de mis metas de superación.

Beatriz Tecaxco Tapia

AGRADECIMIENTOS

A la Lic. Yolanda E. Cordero Sánchez por todo el apoyo y facilidades que me brindó para concluir mis estudios de posgrado.

A la Mtra. María Leticia Gil Jeresano por su colaboración en la selección de las escuelas participantes y por la gestión que realizó con las directoras de éstas para llevar a cabo la investigación.

A mis asesoras: Mtra. Mónica Cortiglia Bosch y Dra. María del Carmen Peñalva Díaz, por su profesionalismo y dedicación para que este trabajo recepcional cristalizara. ¡Gracias por su paciencia e invaluable apoyo!

A Julia Aurora Rodríguez Bello por el apoyo brindado en la revisión del trabajo.

A mis amigas y compañeras de clase, por todas sus enseñanzas y experiencias compartidas.

A las directoras y docentes de las escuelas que participaron en el proceso de investigación por su disposición y las facilidades brindadas.

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

i

CAPÍTULO 1. PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN..... 1

1.1 Planteamiento del problema.	
Preguntas de investigación	1
1.2 Propósito de la investigación.....	3
1.3 Objetivo general.....	3
1.4 Objetivos específicos.....	3
1.5 Justificación de la investigación.....	4
1.6 Alcances y limitaciones.....	4

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO..... 6

2.1 Desarrollando competencias en Educación Básica.....	6
2.1.1 Las competencias, un invitado al ámbito educativo....	6
2.1.2 Los paradigmas de aprendizaje y su utilidad en el enfoque por competencias.....	14
2.1.3 Articulación curricular en la Educación Básica para el desarrollo de competencias.....	29
2.1.4 Principales atributos de un docente que promueve el desarrollo de competencias de sus alumnos en el aula	33
2.2 La modalidad de educación especial y su fortalecimiento a Educación Básica en el desarrollo de competencias.....	38

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL..... 40

3.1 El Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación.....	40
3.2 Estructura de la Educación Básica en el Sistema Educativo Mexicano.....	57
3.3 La modalidad de Educación Especial y los servicios que la conforman.....	60
3.4 Tipos de apoyos y beneficiarios de la modalidad de Educación Especial en Educación Básica.....	64

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA..... 73

4.1 Alcance y enfoque de la investigación.....	73
4.2 Hipótesis.....	74
4.3 Diseño de la investigación.....	74
4.4 Sujetos.....	76
4.5 Instrumentos.....	78

4.6 Procedimiento.....	83
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	86
5.1 Aspectos a favorecer en los docentes para el desarrollo de sus competencias.....	86
5.1.1 Análisis cuantitativo.....	87
5.1.2 Análisis cualitativo.....	107
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	112
6.1 Conclusiones relativas a los objetivos específicos y al General.....	112
6.2 Aportaciones originales.....	117
6.3 Limitantes del modelo planteado.....	119
6.4 Recomendaciones para futuros estudios.....	120

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ANEXO A	Oficios de autorización para realizar la investigación en las escuelas de Educación Básica
ANEXO B	Instrumentos: Entrevista para medir competencias en los docentes de Educación Básica y Observación de las competencias del docente en el aula de clases.
ANEXO C	Evidencias de la aplicación de los instrumentos
ANEXO D	Avances del diplomado: Desarrollando competencias en Educación Básica

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Conocimiento de los alumnos.....	94
Figura 2.	Recursos didácticos humanos: maestros.....	95
Figura 3.	Recursos didácticos humanos: padres.....	96
Figura 4.	Recursos didácticos metodológicos: planeación.....	97
Figura 5.	Recursos didácticos metodológicos: realización.....	98
Figura 6.	Recursos didácticos metodológicos: evaluación.....	99
Figura 7.	Recursos didácticos materiales.....	100
Figura 8.	Disponibilidad de planes y programas de estudio de Educación Básica	101
Figura 9.	Espacio más frecuente para realizar actividades.....	102
Figura 10.	Recursos didácticos humanos.....	103
Figura 11.	Recursos didácticos metodológicos.....	104
Figura 12.	Recursos didácticos materiales.....	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Escuelas Participantes.....	76
Tabla 2.	Variables socio-demográficas.....	77
Tabla 3.	Conocimiento de los alumnos.....	88
Tabla 4.	Conocimientos y actitudes docentes.....	89
Tabla 5.	Intervención de los padres en la escuela.....	89
Tabla 6.	Planeación docente.....	90
Tabla 7.	Realización de lo planeado por los docentes.....	91
Tabla 8.	Evaluación.....	91
Tabla 9.	Empleo de recursos materiales.....	92
Tabla 10.	Fortalezas, debilidades y necesidades docentes.....	106

RESUMEN

Actualmente los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica en México proponen el desarrollo de competencias para la vida en los educandos; esto demanda como prerequisite que los docentes cuenten con recursos didácticos adecuados para lograrlo, por lo que el presente estudio tuvo como objetivo probar que los mentores de Educación Básica requieren reforzamiento en los recursos didácticos humanos y metodológicos.

Para probar lo anterior, se aplicaron entrevistas y guías de observación a 3 docentes de preescolar, 3 de primaria y 4 de telesecundaria; los instrumentos exploraban las competencias docentes respecto al conocimiento y aplicación de los recursos didácticos existentes en el aula de clases.

La aplicación de las guías de observación permitió estar en las aulas de clases observando las competencias de las docentes con respecto al conocimiento y práctica de los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica.

Se encontró que los maestros requieren mayor reforzamiento en los recursos didácticos humanos y materiales, por lo que sólo fue posible probar una parte de la hipótesis planteada. En el trabajo se discuten las implicaciones de estos hallazgos.

Palabras claves: Planes y programas de estudio, desarrollo de competencias, competencias para la vida y recursos didácticos.

ABSTRACT

Nowadays plans and in force study programs of Basic Education in Mexico propose the development of competitions for the life in the pupils; this demands, as a prerequisite, that teachers possess didactic resources adapted to achieve it. The present study had as objective to prove (try) that teachers of Basic Education need reinforcement in the human didactic and methodological resources.

To prove this, interviews and guides of observation were applied to three teachers of pre-school, three of primary and four of tv-secondary school; the instruments explored the educational competitions regarding the analysis and application of the didactic resources existing in the classroom.

The application of the guides of observation allowed being in the classrooms, directly observing teachers's competitions with regard the knowledge and practice of the plans and in force study programs of Basic Education.

The study found that teachers need major support in the didactic, human and material resources. So, it was only proved a part of the raised hypothesis one. The implications of these findings are discussed.

Key words: Plans and programs of study, development of competitions, competitions for the life and didactic resources.

INTRODUCCIÓN

La educación, uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de los pueblos se le ha encomendado por excelencia a la escuela; en ella los alumnos viven de 3 a 6 horas diariamente, siendo el aula de clases el espacio en donde permanecen la mayor parte del tiempo, y es aquí en donde los maestros interactúan con ellos, llevando a cabo un sinnúmero de actividades, todas encaminadas al desarrollo de competencias para la vida de niños y jóvenes.

El Sistema Educativo Nacional ha implementado, desde el 2004 la reforma educativa en los planes y programas de estudio de Educación Básica, los cuales tienen como propósito fundamental el desarrollo de competencias para la vida en todos los educandos que cursan esta etapa educativa (Secretaría de Educación Pública. (2009). Plan de estudios. Educación primaria).

La conceptualización de las competencias en la educación, esto es, la manera como éstas han sido entendidas en el ámbito educativo, ha ido modificándose en la medida en que ha habido un proceso de apropiación y de construcción en este ámbito, mismo que todavía no termina.

Es importante señalar que existen cuatro hechos históricos fundamentales que contribuyeron para impulsar dicha apropiación:

1. El desarrollo de la psicología cognitiva y las neurociencias, que establecen la serie de capacidades y habilidades de pensamiento a desarrollar más allá de la adquisición de conocimientos específicos.
2. El desarrollo de la organización laboral cada vez más compleja, que especifica los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que debe tener cada uno de los trabajadores en cada uno de los puestos que ocupan para ser contratados. Implica que la educación, como parte del proceso de la

reproducción laboral, tiene que tomar en cuenta lo que pide el mercado laboral. En otras palabras, si las empresas requieren de un tipo de trabajador específico, la escuela tiene que ser capaz de producirlo.

3. El desarrollo de la psicología de la instrucción y la pedagogía, con formas más modernas de planear el aprendizaje, de manera que se pasa del diseño lineal por objetivos con actividades que nos permitan llegar a ellos, a un diseño curricular más constructivista. El sistema educativo mexicano estuvo diseñado por índole conductista en el marco conceptual de Ralph Tyler (1949) y Benjamín Bloom (1960) hasta la reforma de 1993. Esto quiere decir que en la escuela se trabajaba con base en la división de las áreas de desarrollo afectiva, psicomotora y cognoscitiva, para las cuales se establecían objetivos separados a alcanzar en el salón de clase definidos en niveles taxonómicos de aprendizaje. Así por ejemplo se decía: al término de la unidad el alumno será capaz de identificar los diferentes ecosistemas por sus características.

Para lo cual el maestro organizaba sus actividades y luego evaluaba si los alumnos si lo lograban o no. Hacia finales de la década de los años 80 este paradigma fue modificado en Estados Unidos cuando se empezó a utilizar el diseño de los objetivos integrados de Robert Gagné (Frade Rubio, 2007), quien presentaba otra taxonomía de objetivos en la que señalaba que cuando una persona aprendía utilizaba el conocimiento verbal, las habilidades intelectuales, las estrategias cognitivas y el uso de reglas y procedimientos, mismos que se manifiestan en una actitud que se presenta con destrezas motrices. Por tanto los objetivos no se podían separar en las tres áreas de Bloom, sino que tenían que estar integrados, ya que un objetivo debería contar con conocimientos, habilidades y estrategias de pensamiento, destrezas y actitud. Esta modificación curricular es la base del diseño curricular por competencias actual.

La necesidad consistió en modificar el fin de la educación como proceso que buscaba la transmisión de los conocimientos adquiridos por la sociedad de las generaciones pasadas a las nuevas, hacia un concepto más centrado en la capacidad del sujeto, del individuo y de la persona para aprender a aprender,

dadas las necesidades antes expuestas que genera la sociedad de la información en la que vivimos. Lo anterior, al mismo tiempo que se considera el contexto del cual emerge lo social, lo cultural y las condiciones que le permitirán la construcción social del conocimiento como resultado de su interacción con varios sujetos.

Estos cuatro hechos convergen en un mismo proceso: la formación por competencias para la vida, con las cuales los y las jóvenes del siglo XXI puedan incorporarse a lo que les espera sin problemas (Frade Rubio, L. 2007).

Según Frade (2007), durante la década de los 90 los países y las instituciones internacionales y nacionales fueron definiendo los conceptos básicos sobre lo que son las competencias en la educación, ya que de manera independiente del ámbito laboral, más o menos en el mismo sentido: involucran el uso del conocimiento con habilidades y destrezas que se manifiestan con una actitud. Por tanto, durante 1998, la UNESCO estableció la necesidad de que los gobiernos se comprometieran a diseñar sus planes y programas educativos por competencias, sobre todo porque la educación integra 4 pilares básicos:

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos, es primordial que los docentes continúen desarrollando sus competencias, y es precisamente este aspecto el que da origen al presente trabajo recepcional. Una forma de hacerlo es mediante el reforzamiento de los recursos didácticos, entendiéndose el término reforzamiento como un derivado del verbo reforzar que implica fortalecer lo ya existente, esto de acuerdo al diccionario Sensangen (sin fecha de publicación); en este caso es optimizar e innovar los recursos didácticos que están al alcance de los mentores.

Los docentes en sus prácticas cotidianas deben conocer y usar en forma óptima los recursos didácticos, mismos que no se pueden reducir a los materiales que se usan para el desarrollo de una clase, considerándose que su connotación ha sido limitada por los educadores durante mucho tiempo. De aquí que el objetivo general haya buscado “investigar los recursos didácticos que requieren reforzamiento en los

docentes para favorecer en forma óptima el desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto áulico”.

Es imprescindible que las prácticas docentes estén sustentadas en marcos teóricos que les den solidez, por esta razón el presente trabajo tiene como marco teórico el enfoque por competencias, los paradigmas de aprendizaje biológico, conductista, cognitivo y ecológico contextual, ya que trabajar bajo un enfoque por competencias no implica de ninguna manera olvidar lo ya aprendido, al contrario, es importante retomar todo lo que se sabe para aplicarlo en las aulas y dar respuesta a la diversidad que los alumnos manifiestan.

Con el presente trabajo fue posible probar los objetivos específicos: identificar los recursos didácticos existentes en el contexto áulico, como espacio más próximo para el desarrollo de competencias de los alumnos, identificar los recursos didácticos que requieren ser reforzados por los docentes y, plantear alternativas para que los docentes continúen desarrollando sus competencias en beneficio del alumnado.

El estudio implicó el diseño del diplomado “Desarrollando competencias en Educación Básica”, el cual busca desarrollar las competencias docentes, basándose en el reforzamiento de los recursos didácticos, mediante la articulación de los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, siendo éstos los recursos didácticos materiales que guían el quehacer educativo.

El trabajo recepcional se estructura en seis capítulos.

El primero aborda el propósito y la organización que se estableció, el segundo el marco teórico que sustenta y fundamenta lo realizado, el tercero el marco contextual, el cuarto enmarca la metodología, el quinto da un panorama de los resultados obtenidos y, el sexto y último trata sobre las conclusiones.

CAPITULO 1

PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En el Plan de Estudios 2006 de Educación Básica de secundaria se afirma que en todo el mundo son cada vez más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una Educación Básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente contruidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimientos y aprovecharlos en la vida cotidiana.

Lograr que la Educación Básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

Para promover el desarrollo de competencias en los alumnos, es imprescindible el desarrollo de competencias docentes, ya que los mentores han de generar prácticas reflexivas, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidades amplias, atención a la diversidad, entre otros fuera y dentro del aula de clases (plan de estudios primaria, 2009).

En el afán de desarrollar las competencias docentes, el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha promovido espacios de actualización desde la Coordinación Estatal de Formación Continua para Maestros en Servicio, quien a su vez impacta en jefes de sector, supervisores escolares, directores, apoyos técnicos pedagógicos, docentes y equipos de especialistas. Ha impulsado también el

estudio de posgrados, esto mediante la firma de convenios con diferentes universidades.

Todos los esfuerzos por desarrollar las competencias docentes aun no son suficientes; es necesario redoblarlos, sobre todo porque la reforma educativa de Educación Básica desde preescolar hasta secundaria impulsa un enfoque por competencias, articulando los tres niveles educativos.

Por lo anterior, se planteó el problema ¿Qué recursos didácticos requieren reforzar los docentes para promover el desarrollo de competencias de los alumnos en el aula de clases?

Con frecuencia se minimiza la palabra recursos, ya que su significado solo es centrado en los materiales.

Según Rodríguez T., Guajardo R., Cárdenas V., Villalón H., Rodríguez G. y Salas F. los recursos didácticos son todos los elementos que se encuentran a disposición del maestro para dar pie a los procesos de enseñanza aprendizaje, por ende para promover el desarrollo de competencias de los alumnos, entre los cuales destacan los planes y programas de estudio, los materiales, los avances tecnológicos, el empleo del espacio y el tiempo (se traduce en acciones de organización escolar y áulica), las potencialidades del propio docente, de otros profesionales, de los alumnos y de los padres. Esto dio pie a las siguientes preguntas de investigación:

¿Conocen los docentes los planes y programas de estudio de Educación Básica?

¿Las competencias que posee cada alumno son conocidas por los docentes?

¿Las actividades que se realizan en el aula de clases promueven el desarrollo de competencias en los alumnos?

¿Los recursos metodológicos de los docentes propician competencias en sus alumnos?

¿Cuentan los docentes con los recursos materiales mínimos para promover el desarrollo de competencias en los alumnos?

1.2 Propósito de la investigación

El presente trabajo pretende conocer que recursos didácticos requieren mayor reforzamiento por los docentes para continuar desarrollando sus competencias.

1.3 Objetivo general

Investigar los recursos didácticos que requieren reforzamiento en los docentes para promover en forma óptima el desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto áulico.

1.4 Objetivos específicos

- Identificar los recursos didácticos existentes en el contexto áulico, como espacio más próximo para el desarrollo de competencias de los alumnos.
- Identificar los recursos didácticos que requieren ser reforzados en los docentes.
- Plantear alternativas para que los docentes continúen desarrollando sus competencias en beneficio del alumnado.

1.5 Justificación de la investigación

Para todo educador el principal centro de interés son los alumnos; ellos son el móvil de los cambios que se realizan en el ámbito educativo.

Los docentes son los encargados de promover el desarrollo las competencias de sus alumnos, por ello, es de vital importancia saber qué necesitan para potencializar las propias, de aquí que la investigación esté dirigida a este aspecto. El producto de la misma impactará en el reforzamiento de los recursos didácticos de los mentores, buscando que el desarrollo de sus competencias fortalezcan y promuevan las de sus alumnos.

Además, para que los alumnos egresen de Educación Básica con el perfil de egreso plasmado en los planes de estudio vigentes, es importante que los maestros de preescolar, primaria y secundaria compartan la responsabilidad y, mutuamente a través de un trabajo en colaborativo, busquen estrategias que les permitan resolver los problemas que se les presenten en el aula de clases, ya que los programas de estudio son secuenciales y se articulan.

1.6 Alcances y limitaciones

Alcances

- Permitirá enriquecer los recursos didácticos de los docentes, lo que favorecerá el desarrollo de sus competencias.
- Dará pautas para que los alumnos continúen desarrollando sus competencias y sean partícipes de las mejoras que se hagan en el contexto áulico.
- Observará la importancia de la articulación existente entre los planes y programas de estudio vigentes de educación básica.

- Detectará necesidades generales de los docentes de preescolar, primaria y secundaria.
- Los resultados obtenidos darán margen a diseñar un diplomado que verse sobre los recursos didácticos organizativos.
- Los instrumentos de investigación pueden ser enriquecidos para que se estandaricen y evalúen las competencias docentes de los mentores de Educación Básica.
- Pueden ser aplicados a todos los profesionales de los diferentes niveles y modalidades de Educación Básica.

Limitaciones

- El tamaño de la muestra fue muy pequeño, por lo que es necesario en posteriores investigaciones ampliarlo para poder corroborar aun más los resultados obtenidos.
- Sólo se consideró una zona escolar para la aplicación de los instrumentos.
- En la aplicación de los instrumentos no fueron considerados los docentes de los Centros de Atención Múltiple. Estos son los servicios escolarizados de educación especial y pertenecen a Educación Básica.
- Los instrumentos de la investigación deben ser aplicados por personas que conozcan y hayan aplicado los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica.
- Sólo consideró a maestros frente a grupo y deja fuera a otros profesionistas.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Desarrollando competencias en Educación Básica

La educación del siglo XXI remite al desarrollo de competencias en todos los ámbitos educativos, llámese desde inicial hasta licenciaturas y posgrados, por lo que los actores educativos se enfrentan a un reto en el cambio de concepciones de las prácticas docentes, ya que desarrollar competencias en los alumnos implica movilizar todos los conocimientos previos de los mentores y conjuntarlos con procesos de actualización que permitan renovar las prácticas educativas.

La Educación Básica en sus planes y programas de estudio vigentes de preescolar, primaria y secundaria promueven la puesta en marcha de un enfoque por competencias que implica recordar lo ya olvidado, reaprender nuevas estrategias para enseñar y aprender, buscar alternativas diversas y dar pie a que los alumnos se desarrollen con armonía, siendo el docente sólo un mediador y facilitador para promover el desarrollo de sus competencias.

2.1.1 Las competencias, un invitado al ámbito educativo

Según Frade Rubio, L. (2007), en respuesta a lograr una educación de calidad nace la educación basada en competencias, lo que ha despertado interés y suspicacia en las aulas y escuelas. Los maestros se cuestionan ¿será lo mismo que venimos haciendo pero con otro nombre?, para entender esto es importante contar con una comprensión clara de los antecedentes definición y evolución del término competencia.

La palabra competencia, del verbo competir, viene del griego agon, agonistes, que quiere decir «ir al encuentro de una cosa, encontrarse, para responder, rivalizar,

enfrentarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en Grecia antigua (Argudín, Yolanda. 2005).

En el siglo XVI nos encontraremos con una acepción, que se deriva del latín, *competere*, que quiere decir pertenecer, incumbir, comprometerse con algo. «Te compete» significa que te haces responsable de algo, está dentro del ámbito de tu jurisdicción.

Así, nos encontramos en dos significados distintos de la palabra competencia: relativo a competir, ganar, salir victorioso, y el relacionado a hacerse responsable de algo, de un ámbito de su jurisdicción al cual generalmente se le asigna un saber.

Es necesario señalar que en la educación se utiliza el segundo, *competere*, que como veíamos, se refiere a lo que te compete, el saber, tu aprendizaje es tu responsabilidad, tú lo construyes, tú te apropias de él.

Frade Rubio (2007) dice que el término competencias se utilizó en el ámbito jurídico desde el siglo XVI, adoptándose en el mundo laboral. En 1960, cuando Estados Unidos llevó a cabo una investigación para determinar qué características tenían los buenos trabajadores, tanto en el servicio exterior como en la CIA, llegaron a la conclusión de que los empleados exitosos no solo poseían conocimientos, sino que manejaban habilidades y destrezas que plasmaban en actitudes propicias que se desprendían de sus creencias, valores, percepciones e intuiciones; y que todo esto en su conjunto constituía a la “gente competente”.

Al respecto Vargas, María (2008) enriquece afirmando que:

En la década de 1970, Gerhard Bunk introduce el término competencias en el mundo educativo y en el mundo laboral. En 1973, McClelland, en la búsqueda de una alternativa a las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales, desarrolla el concepto de “competencia” definido como una característica subyacente de una persona que

le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio.

En la década de 1980, la formación para el trabajo con base en competencias genera en Inglaterra y Australia reformas educativas.

En la década de 1990, se consolida la gestión del talento humano con base en competencias, en el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior; se profundiza y da forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior.

En la comunidad Europea, la enseñanza profesional asiste al desplazamiento de una pedagogía definida en término de objetivos, hacia la formalización de una pedagogía definida en términos de competencias a adquirir.

Romero Torres (2005) afirma que en los últimos años ha crecido el interés de la formación con base en el trabajo; mucho se ha criticado si es la formación para la mano de obra barata, o bien la nueva colonia industrial de EEUU; México no es un país que se quede fuera de este tipo de acuerdos internacionales como el Tratado de Libre Comercio (TLC), con el cual inicia una reforma educativa en México (1992) y nacen así nuevos enfoques que algo tienen que ver con el TLC. Estas propuestas educativas y planes de trabajo basados en la formación técnica de los jóvenes, como son las secundarias técnicas, las carreras técnicas como las que promueve el CONALEP, etc., se han incrementado básicamente en países en vías de desarrollo, a diferencia de otros países como los llamados desarrollados o de desarrollo sostenible, que han participado en experiencias educativas que van más allá de una simple cualificación técnica y se han involucrado en un proceso de investigación, donde se avienen a la propuesta de la educación basada en competencias, generando reformas importantes en sus sistemas educativos, principalmente en el ámbito de la educación vocacional y la capacitación de mandos medios.

En México, incursiona el término competencias en Educación Básica con la reforma educativa del nivel de preescolar, esto manifestado en el Programa de Educación Preescolar 2004, posteriormente con la del nivel de secundaria a partir de la publicación del Plan de Estudios 2006 y a partir del 2009 entró en vigor la reforma educativa de educación primaria, encontrándose en fase piloto los grados de segundo al quinto y, con planes y programas definitivos primero y sexto grados, se tiene planeado para el 2012 la generalización de ésta.

Vargas (2008) dice que los procesos de formación basada en competencias parecen surgir, principalmente de dos orígenes:

- a) De la necesidad del trabajador o trabajadora para obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación que demuestra un dominio insuficiente de la competencia.
- b) De los procesos de modernización de los sistemas de formación, que ven en el enfoque de las competencias un referente válido para optimizar los insumos en el diseño curricular y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente.

Existe una diversidad de definiciones del término competencia, hay una diversidad de interpretaciones conceptuales y se utiliza con múltiples significaciones y con diversos sentidos para abordar actividades relativas a la formación de recursos humanos en la empresa, a la capacitación de personal y, más ampliamente, a la formación profesional desde el nivel básico hasta el posgrado.

A continuación se citan algunas definiciones del término competencia desde diferentes enfoques y autores:

- a) La combinación dinámica de atributos- con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describen los resultados

del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al final del proceso educativo (Tuning, 2000).

- b) Un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”, no definir actitudes que permiten desempeñarse eficientemente en un área profesional, así como adaptarse a nuevas situaciones y, de ser necesario, transmitir sus conocimientos, habilidades y actitudes en áreas profesionales vinculadas; integra las capacidades para desarrollar funciones y situaciones de trabajo en el nivel requerido por el empleo e incluye la anticipación de problemas, la evaluación de competencias y la posibilidad de participar activamente en la mejora de su trabajo y de su actividad (Ceneval, 2004).
- c) Es el saber qué, pero también el cómo. Las competencias son propiedad de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica (Larraín y González 2003).
- d) Conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptado que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad para hacer algo (Frade Rubio, L. 2008).
- e) Conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función o una tarea (UNESCO, 99).

- f) Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación; capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos (Perrenoud, Phillipe. 2000).
- g) Conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP. 2004. Programa de Educación Preescolar).
- h) Puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP. 2006. Plan de estudios de educación básica. Secundaria).

Es posible apreciar que todas las definiciones se centran en el sujeto, es decir, en las personas, porque ellas son quienes las poseen y las continuarán desarrollando. Las dos últimas, son las que aparecen en los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, sin embargo, al retomar las anteriores es posible enriquecer los conceptos existentes.

Según Frade (2008) el término competencia puede ser utilizado en diversos ámbitos el deportivo, jurídico, educativo, psicológico, etc., esto con diferentes significados, destaca los siguientes:

1. Competencia jurídica: se refiere a quien se hace responsable de resolver los problemas sobre la jurisdicción de algo, o bien del ámbito de la competencia de alguien, o quien cuenta con esa capacidad, ejemplo: la responsabilidad que tiene un departamento del gobierno para hacerse responsable de ciertas funciones. La Secretaría de Educación Pública es responsable de la educación en México.

2. Competencias biológicas: la sobrevivencia del más apto en la evolución. Por ejemplo, cuando el león se come al antílope para sobrevivir.
3. Competencias psicológicas: en qué medida una persona es capaz de llevar a cabo una tarea y cuenta con las habilidades necesarias para realizarla, por ejemplo: la habilidad que desarrolla un niño/a en una etapa de su desarrollo, según Piaget.
4. Competencia laboral: capacidad de ser efectivo, capaz, apto, idóneo para llevar a cabo la tarea que se requiere en un puesto específico.
5. Competencias centrales o básicas: son las que se refieren a aquellas que se adquieren en la escuela para moverse en la vida de manera funcional: disciplina, comprensión lectora, matemáticas básicas, capacidad para planear, ejecutar y terminar algo, hablar correctamente, ser críticos y hacer juicios sobre la propia capacidad.
6. Competencias para la vida: es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias y principios que se ponen en juego para resolver los problemas y situaciones que emergen en un momento histórico determinado, el que toca vivir al sujeto que interactúa en el ambiente.

Éstas últimas, se encuentran inmersas en los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, mismas que contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos. Las competencias para la vida que se proponen son:

- a) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de

integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

- b) Competencias para el manejo de la información. Se relaciona con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; al pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- c) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a un buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- d) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- e) Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar

con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

La propuesta del enfoque por competencias de los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica es que alumnos desarrollen sus competencias, por lo que es importante que los docentes se capaciten y actualicen en forma permanente para promoverlo.

2.1.2 Los paradigmas de aprendizaje y su utilidad en el enfoque por competencias

Trabajar bajo un enfoque por competencias de ninguna manera significa olvidar todo lo que se sabe, al contrario, es de vital importancia que los docentes recuperen sus conocimientos y experiencias previas para poder innovar sus prácticas y desarrollar competencias en sus alumnos.

Dentro de la gama de conocimientos previos se encuentran los paradigmas de aprendizaje que han influido en las prácticas educativas.

Román, M. y Díez, E. (2000) dicen que el paradigma actúa como un ejemplo aceptado que incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentaciones de una realidad pedagógica, que abarca la teoría, teoría-práctica y la práctica educativa. Orienta, por tanto, la teoría, la acción y la investigación en el aula.

Los paradigmas facilitan la construcción de la ciencia. Un paradigma se impone cuando tiene más éxito y aceptación que su competidor. Ejemplo: paradigma conductual-paradigma cognitivo.

El estudio de los paradigmas fundamentales en la educación dará pauta a que los maestros del siglo XXI evalúen sus prácticas y descubran que habría de modificar en ellas para dar pie al desarrollo de competencias en sus alumnos.

Por otro lado, los profesores tienen diversos puntos de vista sobre el desarrollo del niño, algunos de éstos tal vez tomaron un curso sobre psicología del niño, otros más, se crearon una teoría basada en su sentido común, en sus experiencias personales y en sus observaciones.

La sociedad ofrece algunas ideas ya aceptadas sobre los niños. Toda cultura cuenta con una serie de convicciones concretas referentes a lo que niño debe hacer y aprender en cada edad. Y esas convicciones varían de una sociedad a otra (Mecce, J. 2000).

Sin importar como hayan hecho sus ideas, el conocimiento intuitivo de los maestros sobre el desarrollo del niño puede influir en su forma de enseñar. Los que piensan que las diferencias conductuales son innatas, tal vez no traten de resolver los problemas de aprendizaje de sus alumnos. Los que piensan que los factores ambientales influyen profundamente en el desarrollo, tal vez ejerzan un control excesivo (Mecce, 2000).

Es fundamental que los maestros tengan un conocimiento práctico de las teorías del desarrollo y su situación en el momento actual. La pregunta es ¿Por qué hay tantas teorías sobre el desarrollo? Supongamos que en su clase hay una niña que frecuentemente empieza pleitos con sus compañeros. ¿Cómo explicaría su comportamiento? Hay varias explicaciones. Quizá no reciba suficiente atención y afecto en el hogar y, por tanto se trata de atraer la atención. Quizá no ha aprendido todavía a controlar sus emociones. Quizá no aprendió formas más aceptables socialmente de relacionarse con la gente o quizá ve demasiados programas violentos de televisión y no hace más que imitar la conducta de los personajes.

Cada una de las explicaciones sugiere una forma especial de intervención. Las teorías evolutivas ofrecen varios modelos para entender e interpretar la conducta del niño. En términos generales, un patrón de conducta admite muchas explicaciones; la mayoría de los teóricos coincide en que una teoría no es suficiente para explicar todo lo que sabemos y observamos en relación con el niño. Por tanto conviene contar con un repertorio de teorías a las cuales recurrir (Mecce. 2000).

Para promover el desarrollo de competencias en los alumnos en forma consciente, es importante tener presentes las teorías biológicas y a los paradigmas fundamentales en psicología y educación del siglo XX: paradigma conductual, paradigma cognitivo y paradigma ecológico contextual.

Teorías biológicas

Los pioneros de la psicología evolutiva explicaron el desarrollo del niño a partir de los procesos biológicos innatos. Las características humanas “brotan” como una flor, en conformidad con un programa biológico predeterminado.

Las teorías biológicas han servido para explicar los cambios de estatura, de peso, de lenguaje, de habilidades mentales y motoras, así como muchas otras características de lenguaje de habilidades mentales y motoras, así como muchas otras características.

En pedagogía, uno de los teóricos más influyentes de la maduración fue Arnold Gesell (1880-1961), quien junto con sus colegas en la clínica de Desarrollo Infantil de Yale estableció normas de edad del crecimiento y del cambio conductual en 10 grandes áreas de desarrollo. Gesell y sus colegas introdujeron el concepto de madurez. Sólo podía realizarse el aprendizaje si un niño estaba biológicamente “listo”. Si un niño no puede efectuar las actividades que se predicen y puede realizarse en una edad específica, sólo necesita más tiempo para madurar.

Una versión más moderna de la perspectiva biológica se encuentra en la obra de los genetistas conductuales. Ellos sostienen que se heredan muchas de nuestras características físicas (por ejemplo: tipo corporal, color de los ojos, del cabello y de la piel). Más aún, también se heredan muchos de los rasgos que nos hacen humanos (capacidad de sostener en dos pies, de hablar, de pensar abstractamente, etc.).

Aunque la investigación concerniente a la genética conductual indica que muchos de los rasgos y de las habilidades del niño pueden recibir el influjo de factores biológicos, la mayoría de los teóricos modernos reconocen las funciones tan importantes que el ambiente y la experiencia cumplen en el proceso del desarrollo. Un niño con predisposición genética a la timidez, por ejemplo no necesariamente se convertirá en un adulto tímido. La aparición de este rasgo genético dependerá de su ambiente, sin embargo, sus rasgos genéticos pueden moldear el ambiente en formas muy interesantes (Mecce, Judith. 2000).

Los educadores deben tener presente el desarrollo biológico de los alumnos, ya que es un factor que influye para propiciar el desarrollo de sus competencias.

Paradigmas fundamentales del siglo XX.

Conductista

El conductismo es una teoría mecanicista que describe la conducta observada como una respuesta predecible a partir de la experiencia. Aunque la biología establece límites en lo que hace la gente, los conductistas consideran que el ambiente tiene mucha mayor influencia. Los conductistas buscan eventos que determinan si una conducta particular se repetirá o no (Papalia, D., et al.2005).

Los conductistas creen que los niños adquieren nuevas conductas mediante los procesos de observación e imitación, piensan que el desarrollo es un proceso gradual y continuo. Representa pequeños cambios cuantitativos, conforme el niño va

adquiriendo nuevas habilidades y conductas. No existe una etapa crítica para aprender varias habilidades cognitivas, lingüísticas o sociales. Si al niño se le privan de experiencias al inicio de su desarrollo, sin ningún problema podrá adquirirla posteriormente (Mecce, J. 2000).

Surge a principios de siglo y sus principales exponentes son: Thorndike, Pavlov y Watson. Posteriormente el desarrollo fundamental de este paradigma corresponde a Skinner.

Condicionamiento clásico. El filósofo Ruso Iván Pavlov (1849-1936) realizó experimentos con perros, los cuales aprendían a salivar ante el sonido de una campana que sonaba en el momento de la alimentación (Papalia, D., et al. 2005).

John Watson (1878-1958), conocido como el padre del conductismo, analizó la función del condicionamiento clásico en la adquisición de emociones por parte de un niño, afirmando que podía moldear a cualquier infante de la forma que decidiera.

Skinner (1904-1990) afirmó que los padres influyen en la adquisición del lenguaje por parte de su hijo aplicando los principios del condicionamiento operante, el individuo aprende de las consecuencias de operar en el ambiente, involucra conducta voluntaria.

El modelo de interpretación científica, didáctica y humana es la máquina, en cuanto medible, observable y cuantificable.

El profesor en el aula es una máquina dotado de competencias aprendidas y que pone en práctica a cada momento según las necesidades. Un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje.

El alumno solo aprende lo que se le enseña, es un receptor de conceptos y contenidos.

La vida en el aula se reduce a una suma de objetivos-conductas-actividades, centrados sobre todo en los contenidos enseñar-aprender.

El currículum es cerrado y obligatorio para todos.

La disciplina se convierte en tarea importante en el aula y cuando ésta falla en casos llamativos y difíciles se recomienda recurrir a las técnicas de modificación de conducta. Al faltar la motivación-interés de los alumnos se insiste en fórmulas para salvaguardar el orden en el aula. Por ello la autoridad es primordial. La significatividad de los conceptos a aprender y de las experiencias significativas previas del alumno no se toman en cuenta, ya que abordar lo que el programa indica es lo importante (Román, M. 2000).

El modelo teórico subyacente es S-R (estímulo-respuesta), (Watson y Pavlov) o S-O-R (estímulo-organismo-respuesta (Skinner). En el primer caso prevalece la teoría del condicionamiento clásico o instrumental y en el segundo la del condicionamiento operante.

El modelo de enseñanza es aquel que al condicionar facilita el aprendizaje. La enseñanza se convierte en una manera de adiestrar-condicionar para así aprender-almacenar. La programación se convierte en un instrumento facilitador de este adiestramiento, cuya tarea primordial es ver el programa oficial.

El profesor en todo momento tiene que saber qué hacer en el aula y evitar así las improvisaciones que perturben la enseñanza-aprendizaje.

Skinner (1953) desde la perspectiva del condicionamiento operante, concreta estos principios:

- La frecuencia de una conducta depende de las consecuencias que ésta tenga.

- El orden de conducta consiste en una especie de relaciones funcionales entre la conducta de un organismo y su medio ambiente. Conocer estas relaciones es conocer las causas de la conducta y de este modo predecirla y controlarla.

Por ello el aprendizaje es algo externo al sujeto y que se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela,...). Una buena enseñanza lleva necesariamente a un buen aprendizaje. El sujeto es un receptor pasivo de los estímulos externos que recibe y así aprende (Román, M. 2000).

Cognitivo

Ante la inoperancia en el aula del paradigma conductual, en la década de los setenta numerosos didactas y psicólogos se dedicaron a la investigación y búsqueda de un paradigma alternativo, dando pie al nacimiento del paradigma cognitivo.

Los teóricos cognitivos se centran en la forma en que el niño construye su propio conocimiento del ambiente. El desarrollo se da a través de la interacción entre sus incipientes capacidades mentales y las experiencias ambientales. Estas teorías apoyan la creencia de que la naturaleza y la crianza explican el desarrollo de los niños. Las tres teorías cognoscitivas más significativas son: teoría del desarrollo cognoscitivo, teoría del procesamiento de la información y teorías del aprendizaje social.

Teoría del desarrollo cognoscitivo. Jean Piaget (1896-1980) es probablemente el psicólogo evolutivo más conocido en el campo de la pedagogía. Propuso que los niños pasan por una secuencia invariable de etapas, cada una caracterizada por distintas formas de organizar la información y de interpretar el mundo. Dividió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: sensoriomotora (del nacimiento a los dos años), preoperacional (2 a 7 años), operaciones concretas (7 a 11 años) y operaciones formales (11 años a la edad adulta).

Piaget pensaba que el desarrollo se refleja en cambios cualitativos en los procesos y en las estructuras cognoscitivas del niño, adoptó una perspectiva organísmica, consideraba que el desarrollo cognoscitivo era producto de los esfuerzos de los niños para entender y actuar en su mundo. Conforme el niño va madurando tiene acceso a nuevas posibilidades que estimulan el desarrollo ulterior. El niño las interpreta a partir de lo que ya conoce. De esta manera cumple un papel activo en su propio desarrollo.

Teoría del procesamiento de la información. Ofrece otra perspectiva interactiva del desarrollo. En vez de centrarse en cómo organizamos el conocimiento en varias etapas del desarrollo, estudian los pasos exactos en que se llevan a cabo las funciones mentales. Estos teóricos utilizan la computadora como modelo del pensamiento humano. Igual que en ella, hay que introducir los datos, procesarlos y almacenarlos en la memoria del niño. Los órganos sensoriales reciben la información y la transmiten; después es transformada y registrada en la memoria para su recuperación posterior.

En una perspectiva similar a la de Piaget, los teóricos de este enfoque sostienen que el desarrollo se origina en la interacción proveniente del entorno y el estado del sistema de procesamiento de información del niño. Su conocimiento y habilidades cognoscitivas influyen en la capacidad de adquirir más conocimientos. Aunque reconocen la importancia del desarrollo neurológico, suponen que la adquisición de algunas habilidades cognoscitivas puede acelerarse por medio del entrenamiento.

A pesar del uso del modelo “pasivo” de la computadora, los teóricos del procesamiento de la información, al igual que Piaget, consideran que las personas piensan de manera activa acerca de su mundo. A diferencia de Piaget, por lo general no proponen etapas del desarrollo. Consideran que el desarrollo es continuo y advierten incrementos relacionados entre la edad y la velocidad, complejidad y eficacia del procesamiento mental y en la cantidad y variedad del material que se puede almacenar en la memoria.

Teorías del aprendizaje social. Contribuyen a explicar cómo el niño aprende las conductas sociales, las tendencias agresivas y los comportamientos adecuados a su sexo. Los primeros teóricos propusieron que el niño adquiere nuevas conductas mediante la observación y la imitación. El reformular este punto de vista, conocido como teoría social-cognoscitiva, Albert Bandura (nacido en 1925) especifica varios factores cognoscitivos que influyen en el proceso del aprendizaje social. Para que el niño imite modelos, es preciso que sepa procesar y almacenar la información relativa a las conductas sociales, que prevea las consecuencias de ciertas acciones y controle su conducta personal. A medida que estos procesos cambian con la edad, irá aprendiendo mejor a partir de su ambiente social. La teoría cognoscitiva social representa una perspectiva interactiva, pues pone de relieve las relaciones recíprocas de los estados internos (representaciones, percepciones y emociones mentales) con el ambiente (Mecce, 2000).

Según Román y Díez (2000) las principales características de este paradigma en el campo de la didáctica y del diseño curricular son:

- La inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico son temas constantes en este paradigma.
- El modelo enseñanza- aprendizaje está centrado en los procesos de aprendizaje y por ello, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido.
- El modelo de enseñanza se subordina al aprendizaje del alumno y en este sentido se orienta a la mediación del profesor.
- El alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-alumno.
- El modelo de profesor es el de “profesor reflexivo y crítico”.

- Los profesores desarrollan de forma activa sus propias construcciones mentales sobre la educación y éstas guían las percepciones de los sucesos y acciones que tienen lugar en el aula (toma decisiones).
- El modelo curricular subyacente es definido como currículum abierto y flexible.
- La conceptualización didáctica de la materia a impartir es imprescindible, entendida como una forma de prever la acción en el aula.
- Es imprescindible construir los contenidos y procedimientos a aprender de una manera significativa.
- El modelo de enseñanza- aprendizaje está centrado en los procesos del sujeto que aprende, por lo tanto parte de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee.
- La evaluación estará orientada a valorar los procesos y los productos y será preferentemente formativa y criterial.
- El modelo de investigación subyacente será el mediacional centrado en el profesor y en el alumno. Se preocupa de analizar y definir los procesos y pensamientos del profesor en su enseñanza y los procesos y pensamientos del alumno en su aprendizaje.
- La conducta en el aula y en la vida es una consecuencia de la cognición. Por ellos, las actividades en el aula se centran en desarrollar los procesos de pensar y facilitar la adquisición de conceptos, hechos y principios, procedimientos y técnicas y, crear así actitudes y valores que orienten y dirijan la conducta.

Ecológico-contextual

Este grupo de teorías se centra en la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo del niño. La investigación intercultural indica que las culturas presentan gran variedad en lo que los niños deben de aprender, cómo se espera que aprendan la información y las habilidades, los tipos de actividades en que participarán, en cuándo se les permite hacerlo, etc. Las teorías contextuales contribuyen a explicar cómo operan estas influencias en el desarrollo.

Suponen que el niño desempeña un papel activo en el moldeamiento de su desarrollo. A medida que madura, busca varios contextos físicos y sociales. A su vez las actividades en ellos cambian al niño, quien después responderá en forma distinta a estas actividades en el futuro. Sin embargo, a diferencia de las teorías interactivas antes expuestas, los contextualistas insisten en que el niño y el ambiente se encuentran en cambio constante y en que los cambios suelen producir cambios en el otro. Por lo tanto, no puede haber patrones universales o puntos finales en el desarrollo. Las teorías contextuales ofrecen una perspectiva más compleja del desarrollo que otras. De acuerdo con ellas, no podemos separar el desarrollo del contexto donde tiene lugar. Las más destacadas en el ámbito educativo son: la sociocultural y la ecológica.

Teoría sociocultural. Lev Vygotsky (1896-19349) fue uno de los primeros teóricos del desarrollo en analizar la influencia del contexto social y cultural del niño. En su teoría sociocultural del lenguaje y del desarrollo cognoscitivo, el conocimiento no se construye de modo individual; más bien se construye entre varios. Según Vygotsky los niños están provistos de ciertas “funciones elementales” (percepción, memoria, atención y lenguaje) que se transforman en funciones mentales superiores a través de la interacción. Propuso que hablar, pensar, recordar y resolver problemas son procesos que se realizan primero en un plano social entre dos personas. A medida que el niño adquiere más habilidades y conocimientos, el otro participante en la interacción ajusta su nivel de orientación y ayuda, lo cual le permite al niño asumir

una responsabilidad creciente en la actividad. Estos intercambios sociales los convierte después en acciones y pensamientos internos con los cuales regula su comportamiento (Meece, 2000).

Al igual que Piaget, Vygotsky creía que los niños construyen su propio entendimiento, que no simplemente reproducen pasivamente lo que se les presenta. Sin embargo, para Piaget la construcción cognitiva ocurre sobre todo en la interacción con los objetos físicos; la gente tiene tan sólo un papel indirecto. Para Vygotsky, en cambio, la construcción cognitiva está medida socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que éste “construye”. Las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace (Badrova, E. y Leong, D. 2004).

Vygotsky creía que tanto la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño. Debido al énfasis que pone en la construcción del conocimiento, subrayó la importancia de identificar lo que el niño entiende realmente. En la interacción sensible y adecuada con el niño, el maestro puede distinguir cuál es exactamente su concepto.

En opinión de Vygotsky la gente estructura el ambiente del niño y le ofrece las herramientas (por ejemplo: lenguaje, símbolos matemáticos y escritura) para que lo interprete. Una suposición básica de su teoría es que establece que los niños pueden ser capaces de demostrar un nivel más alto de competencia cognitiva bajo la guía de compañeros y adultos más capaces.

Las premisas básicas de la teoría de Vygotsky pueden resumirse como sigue:

1. Los niños construyen el conocimiento.
2. El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
3. El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
4. El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Teorías ecológicas. Urie Bronfenbrenner (nacido en 1917) ofrece otro modelo contextual del desarrollo. Considera que el desarrollo está integrado a contextos múltiples: “el mundo del niño está organizado como una serie de estructuras unidas, cada una dentro de la siguiente”.

Una suposición esencial del modelo de Bronfenbrenner es que varios subsistemas (familia, escuela, situación económica) de su esquema ecológico cambian a lo largo del desarrollo. Supone además que los cambios en un nivel del contexto pueden influir en lo que sucede en otros. La teoría de Bronfenbrenner nos ayuda a comprender las complejas interacciones entre los efectos biológicos y ambientales, así como las relaciones entre los diversos contextos ambientales (la casa y la escuela, entre otros). También ayuda a comprender que el ambiente donde viven los niños es tan complejo y está tan interrelacionado que no podemos reducir el desarrollo a ninguna fuente aislada.

Las principales características de este paradigma en el campo de la didáctica y del diseño curricular son (Román y Díez, 2000):

- A nivel escolar este paradigma estudia las situaciones de clase y los modos cómo responden a ella los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno.
- Se privilegia el estudio del escenario de la conducta escolar y social. Se subraya la interacción entre individuo y ambiente y se potencia la investigación del contexto natural.
- Se preocupa de las interacciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente.
- El contexto, como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo situacional, sino también personal y psico-social. El aprendizaje compartido y socializador resulta de vital importancia.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se asume como un proceso interactivo continuo.
- Analiza el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia.
- El modelo del profesor que subyace es técnico-crítico y el modelo de currículum es abierto y flexible.
- La evaluación que se define es sobre todo cualitativa y formativa. Las técnicas a desarrollar se centran prioritariamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje más que en los resultados. Las técnicas más representativas que utiliza para evaluar son la observación sistemática, las técnicas y cuestionarios, las escalas de observación y los registros de observación, la entrevista.

Ofrecer una respuesta educativa de calidad ante la diversidad existente en las aulas, requiere de los docentes innovación en sus prácticas, esto es, sustancialmente lo medular para trabajar bajo un enfoque por competencias, ya que al aplicarlo desencadenará no sólo el desarrollo de competencias de los alumnos, sino en primer lugar desarrollarán sus propias competencias, de aquí la importancia de conocer los paradigmas de aprendizaje, ya que esto les dará pautas para autoevaluar sus prácticas en forma permanente y, paulatinamente irán acrecentando sus competencias; realizar cambios sustantivos en las prácticas requiere de un proceso de actualización permanente y del acompañamiento de los generadores de las reformas educativas para generar seguridad y motivación en los maestros.

Según el documento Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior (2008), el enfoque por competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social. Por ello, un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque de competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros. De la misma manera, la evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas.

Ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable correspondiente a un criterio establecido. El nivel de dominio que un individuo puede alcanzar en una tarea depende de los recursos con los que cuenta, involucra sus conocimientos, creencias, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes, valores, etc.

Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, diríamos que se involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora.

Una formación en competencias es una formación humanista que integra los aprendizajes pedagógicos del pasado, a la vez que los adapta a las cada vez más complejas circunstancias del mundo actual.

2.1.3 Articulación curricular en la Educación Básica para el desarrollo de competencias

En el plan de estudios de Educación Básica primaria (2009) se afirma que el término Educación Básica en la mayoría de los países hace referencia a educación obligatoria y ha venido adquiriendo enorme relevancia particularmente a partir de los años cincuenta. Inicialmente aludía específicamente a la educación primaria.

Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, la escolaridad obligatoria se ha ido incrementando. En la actualidad, abarca la educación primaria y secundaria e incluso algunos sistemas educativos, como el caso mexicano, han incorporado uno, dos o más años como obligatorios en la educación preescolar, con el propósito de alcanzar un mejor logro en las siguientes etapas. Es decir, la Educación Básica se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar ocho, 11 o más años. Es evidente que todos los países centran sus esfuerzos en extenderla a toda la población en edad escolar; es decir, en alcanzar la cobertura universal.

La Educación Básica en México está conformada por los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria.

La educación preescolar es fundamental en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños y la escuela debe ofrecer a todos oportunidades formativas de calidad, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales; esto a partir del reconocimiento de las capacidades y potencialidades que poseen desde edades muy tempranas. Por esta razón, no basta con que los niños pequeños asistan a la escuela, se requiere que ésta asegure el desarrollo de sus capacidades de pensamiento, que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

Las tendencias actuales en acciones de desarrollo humano plantean que la educación a edades tempranas, representa una excelente oportunidad para sentar las bases de una sólida formación de los individuos.

Los retos de la primaria se centran en elevar la calidad y en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: la renovación de los contenidos de aprendizaje y nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o español, y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura Educación Cívica por Formación Cívica y Ética, y la innovación de la gestión educativa.

La educación secundaria busca asegurar que todos los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad tengan acceso a la misma, la concluyan (idealmente en tres años) y obtengan una formación pertinente y de calidad que les permita ingresar al sistema de educación media superior.

La articulación de la Educación Básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema. Implica integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y, las actitudes y los valores, esto es, del desarrollo de competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura.

La articulación de la educación básica debe entenderse desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular sólo a la revisión, actualización y articulación de los planes y programas. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño (los

conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores). Esos aspectos y sus características son los siguientes:

- *El currículo.* En términos generales, se entiende por currículo el conjunto de contenidos, ordenado en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. Para ello, el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes, pertinente a las necesidades educativas de los alumnos, relevante a las demandas y necesidades sociales.

En la construcción del currículo las propuestas programáticas de cada nivel, modalidad y grado deben articularse adecuadamente con los niveles precedentes y consecuentes, así como garantizar que la extensión y profundidad de contenidos se establezcan de acuerdo con lo que diversos trabajos de investigación en didácticas específicas muestran que los alumnos pueden estudiar y aprender con ayuda del maestro y de diversos materiales.

- *Los maestros y las prácticas docentes.* Como agentes fundamentales de la intervención educativa, los maestros son los verdaderos agentes del desarrollo curricular, por lo que deberán participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande. Conviene tener presente que la puesta en práctica del currículo, pese a que debe ser cuidadosamente planeada, es siempre, para un profesor, una actividad creativa alejada de toda rutina y de resultados previamente pautados. Las interacciones que el maestro logra generar entre los alumnos, la calidad de las actividades que propone, la comprensión y el manejo profundo y creativo de los enfoques de las asignaturas y de los

contenidos, los recursos didácticos que utiliza, son el resultado de prácticas docentes reflexivas e innovadoras.

La tarea docente se debe desarrollar como un proceso flexible con gran capacidad de adaptabilidad y creatividad; exige la conformación de redes de maestros para un trabajo más cercano entre ellos que les permita intercambiar las experiencias que viven día a día en el contacto con los alumnos para comentar sus propuestas y apoyarse mutuamente, para compartir los éxitos y desaciertos como un proceso permanente de evaluación y de aprendizaje entre pares, así como para definir los trayectos formativos sobre lo que a partir de esas experiencias consideren necesario para mejorar su labor.

- *Los medios y materiales de apoyo.* Conformados por los recursos didácticos que facilitan la enseñanza en el aula, los medios y materiales de apoyo deberán ser adecuados a las condiciones del entorno social, cultural y lingüístico. Es deseable que a los medios existentes se agreguen los nuevos recursos, resultado del avance en las tecnologías de información y comunicación (TIC). Lo importante es garantizar una relación congruente entre el desarrollo de los campos formativos, la enseñanza de los contenidos y el manejo de las nuevas TIC, así como asegurar en los maestros las competencias necesarias para su aprovechamiento pedagógico.
- *La gestión escolar.* Está conformada por el conjunto de aspectos y condiciones necesarias para que las comunidades educativas adquieran autonomía, identifiquen problemas y contribuyan a su solución, por medio de la transformación del trabajo en el aula y de la organización escolar, a fin de que los integrantes de la comunidad escolar vivan ambientes estimulantes para el estudio y el trabajo. La gestión escolar deberá centrar la atención en el cumplimiento de su razón de ser: el estudio, la enseñanza y el aprendizaje, y de esta manera establecer mecanismos para alcanzar los propósitos

formativos. Como parte de la gestión escolar se incluyen dos aspectos que tienen repercusión en las formas de trabajo de las escuelas e inciden en las condiciones en que se realizan el estudio, la enseñanza y el aprendizaje, estos aspectos son: la normatividad escolar y los recursos con que cuentan las escuelas, incluyendo la infraestructura.

La gestión escolar que apunta al logro educativo procura la organización y el funcionamiento escolar que abren espacios a la participación de los padres, tutores y comunidad en general de manera organizada, y al funcionamiento del órgano técnico.

- *Los alumnos.* El centro de la intervención educativa y el referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo curricular lo constituyen los alumnos. Para ello es necesario tener presente quiénes son los niños y los adolescentes y particularmente reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, en estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que viven en cada una de las regiones del país.

Así, una Educación Básica articulada, curricular y pedagógicamente, sólo puede ser resultado de la coordinación de los aspectos del desarrollo curricular, de la comunicación permanente y efectiva de todas las instancias que conforman la Subsecretaría de Educación Básica, autoridades educativas estatales, directivos, maestros, padres de familia, los alumnos y los diferentes sectores sociales.

2.1.4 Principales atributos de un docente que promueve el desarrollo de competencias de sus alumnos en el aula

Reflexionar sobre la propia práctica docente da como resultado buscar mejoras en lo que se hace y en las formas que se utilizan, es decir, se transformarán los procesos de enseñanza y aprendizaje en forma simultánea.

Para poder promover el desarrollo de competencias en los alumnos al interior del aula de clase e incluso fuera de ella, es necesario que los mentores cuenten con atributos que les permitan hacerlo. Según el documento Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior (2008), los principales atributos que debe poseer un docente son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
- Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

- Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
- Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.
- Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
- Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
- Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
- Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.

- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
- Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
- Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
- Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
- Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
- Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.

- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Tal vez cuando los docentes lean los puntos anteriores con detenimiento, descubran que aún falta mucho por hacer para desarrollar sus competencias y que sólo el compromiso personal y el afán de servir a la sociedad lograrán que los cambios en las prácticas escolares sean una realidad en beneficio de todos.

2.2 La modalidad de educación especial y su fortalecimiento a Educación Básica en el desarrollo de competencias.

Educación Especial es una modalidad de Educación Básica que fortalece a los niveles educativos que la integran (preescolar, primaria y secundaria), esto lo hace a través de los servicios que ofrece, mismos que en coordinación con las autoridades escolares y los maestros frente a grupo innovan estrategias de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de enriquecer los contextos para propiciar el desarrollo de competencias de los alumnos en las escuelas.

El personal de las escuelas de Educación Básica en coordinación con el de educación especial, diseñan acciones para fortalecer a la escuela (desde la elaboración del plan estratégico de transformación escolar hasta la ejecución del mismo), apoyar a los padres y madres de familia y a los alumnos, partiendo de las competencias que poseen éstos últimos.

Para lograr lo anterior, es importante que el personal de educación especial conozca, analice y aplique los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, ya que éstos establecerán el lenguaje común entre los citados profesionales y los de

los niveles educativos, además de contener las líneas a seguir en el proceso educativo.

Los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica son flexibles y abiertos; promueven como principal aspecto el desarrollo de competencias de los alumnos en general, de aquí que su análisis permita que los docentes los adecuen a los diversos contextos y a la diversidad de alumnos, esto siempre de acuerdo a las necesidades y competencias que poseen.

Los servicios de educación especial fortalecen a Educación Básica enriqueciendo el contenido de los planes y programas de estudio vigentes con estrategias para favorecer el desarrollo de competencias de aquellos alumnos y alumnas que por motivos diversos presentan barreras que obstaculizan su participación y aprendizaje. De aquí la importancia de que la intervención educativa, se dé en forma conjunta entre los docentes de especial y los de los niveles educativos, ya que éstos últimos son los que en forma cotidiana se encuentran atendiendo al alumnado.

De lo anterior, nace el compromiso de educación especial de estar colaborando directamente con los maestros en el aula de clases, desde las adecuaciones curriculares que se deben realizar en el proceso de la planeación docentes hasta la puesta en marcha de la misma, para que se clarifiquen aspectos que en el discurso pueden ser entendidos en forma inconveniente por los ejecutores de la planeación e incluso mejorar paulatinamente las prácticas en la ayuda mutua que se establece con los pares docentes.

Trabajar en colaborativo pudiera parecer algo muy sencillo, sin embargo en la práctica requiere de una movilización de competencias docentes que permitan llegar a acuerdo en beneficio de los alumnos y a trabajar de manera armónica en los espacios educativos. Sólo la sintonía en lo que se hace y la ayuda mutua permitirán brindar a los alumnos servicios educativos de calidad que aseguren el desarrollo de sus competencias.

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL

3.1 El Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación

El Sistema Educativo Nacional está dirigido por la principal autoridad llamada Secretaría de Educación Pública, denominada así desde 1921 y es una estructura gigantesca que depende del jefe del Poder Ejecutivo, quien, por apego a la constitución, tiene el poder para nombrar al Secretario de Educación durante su sexenio.

La Secretaría de Educación Pública rige sus acciones por la legislación vigente en el país, encontrándose como fundamentales la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación.

El desarrollo de competencias para la vida en los educandos se encuentra enmarcado en las fracciones del Artículo 3º Constitucional y en los capítulos de la Ley General de Educación.

Artículo 3º Constitucional

El Sistema Educativo Nacional actual se rige por la Constitución de 1917 a través del Artículo 3º Constitucional, el cual se ha reformado varias veces y que, por razones de actualización y de mejorar para su aplicación, fue necesario reformarlo en distintos años.

La primera reforma del artículo 3º Constitucional se realizó el 13 de diciembre de 1934. Propone que la educación que imparta el Estado sea socialista, excluyendo toda enseñanza religiosa, proporcionando una cultura basada en la verdad científica, que forme el concepto de solidaridad necesario para la socialización progresiva de los medios de producción económica; que la educación, en todos sus tipos y grados,

se imparta con el carácter de servicio público, por la Federación, los Estados y los Municipios y, señala las condiciones mediante las cuales el Estado otorgue a los particulares la concesión para el desarrollo de actividades educativas.

La segunda reforma se hizo el 30 de diciembre de 1946 y plantea que la educación que imparta el Estado: Federación, Estados, Municipios, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

El criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

La tercera reforma se realizó el 9 de junio de 1980 y tiene por objetivo brindar la autonomía a la universidad y demás instituciones de educación superior, dándoles la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas para así realizar los fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de ideas.

La cuarta reforma se realizó el 28 de enero de 1992, la cual precisa que la Educación que imparta el Estado: Federación, Estados, Municipios, será laica, buscando evitar que la educación oficial privilegie a alguna religión o promueva el profesar una religión.

Además, establece que la educación primaria, secundaria y normal, así como aquella destinada a obreros y campesinos que impartan los particulares, deberá requerir expresa autorización, debiendo ajustarse a los planes y programas que al efecto establezca la autoridad.

La quinta y última reforma que se ha hecho al artículo tercero Constitucional se hizo el 5 de marzo de 1993, en donde propone que además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoye la investigación científica y tecnológica y, aliente el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

Como puede apreciarse las reformas al Artículo han permitido evolucionar en mejoras dirigidas a los educandos, el párrafo anterior permite hacer una remembranza al desarrollo de competencias para la vida, inmersas en los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica.

Este nuevo marco jurídico compromete al gobierno federal y a las autoridades educativas de las entidades federativas a realizar un importante esfuerzo, para que todos tengan acceso a la educación secundaria, ya que éste nivel solamente tenían oportunidad un porcentaje muy bajo de egresados de educación primaria, debido a la situación económica en que se encuentra la población y que motivaba que muchos niños, en lugar de seguir estudiando, se dedicaran a trabajar y convertirse en una fuente de ingresos en su familia.

La ampliación de las oportunidades educativas deberá atender no sólo los servicios escolares en sus modalidades usuales, sino también a formas diversas de educación a distancia, destinadas tanto a la población joven como a los adultos que aspiren a mejorar su formación básica.

La obligatoriedad significa también que los alumnos, los padres de familia y la sociedad en su conjunto deberán realizar un mayor esfuerzo que se refleje en la elevación de los niveles educativos de la población del país.

El establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad nacional de primera importancia.

Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población.

Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva para el resto del mundo.

Podemos observar que, por mandato constitucional la educación que imparta el Estado es gratuita, pero esta garantía social sólo tendrá un pleno efecto sobre el desarrollo del país y el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes, si sus beneficiarios directos o indirectos actúan con perseverancia en las tareas educativas y, si participan en el fortalecimiento de la calidad y la regularidad de los procesos escolares.

La exigencia de una cobertura suficiente y de calidad adecuada es una demanda social muy importante y un imperativo que está imponiendo el perfil del mundo contemporáneo de todas las naciones, ricas y pobres, desarrolladas o en vías de desarrollo.

Sin hacer distinciones de formas de gobierno, orientaciones ideológicas y riquezas de recursos, la educación es igual en el norte y en el sur, en el occidente y en el oriente, como un componente fundamental del desarrollo y, el ARTÍCULO 3º, tiende a lograr estos objetivos, es decir, se deben ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los mexicanos.

A continuación se da a conocer el contenido de cada una de las fracciones del Artículo 3º Constitucional (2009).

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades.

En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y

b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

Ley General de Educación

La Ley General de Educación (2009) tiene como fundamento legal para su aplicación en toda la República Mexicana al artículo 3º Constitucional. Remitirse a ella es hablar de ocho capítulos, 85 artículos y nueve transitorios.

A continuación se enlistan los ocho capítulos:

Capítulo I. Disposiciones generales

Capítulo II. Del federalismo educativo

Capítulo III. De la equidad en la educación

Capítulo IV. Del proceso educativo

Capítulo V. De la educación que impartirán los particulares

Capítulo VI. De la validez oficial de estudios y de la certificación de conocimientos

Capítulo VII. De la participación social en la educación

Capítulo VIII. De las infracciones, las sanciones y el recurso administrativo

Para efectos de este trabajo se retomarán algunas fracciones de los capítulos I y IV que enfatizan el sustento para el desarrollo de competencias para la vida y manifiestan la obligatoriedad de la Educación Básica.

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1o.- Esta Ley regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o.de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

Párrafo reformado DOF 17-04-2009

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o.

Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

Artículo 4o.- Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Artículo reformado DOF 10-12-2004

Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

Párrafo reformado DOF 17-04-2009, 17-04-2009

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

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

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

Fracción reformada DOF 13-03-2003

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

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

Fracción reformada DOF 17-06-2008

VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte;

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias;

Fracción reformada DOF 15-07-2008

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad.

Fracción reformada DOF 30-12-2002

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

Fracción adicionada DOF 02-06-2006

XIV.- Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo.

Fracción adicionada DOF 15-07-2008

XIV Bis.- Promover y fomentar la lectura y el libro.

Fracción adicionada DOF 17-04-2009

XV. Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos.

Fracción adicionada DOF 17-04-2009

Artículo 8o.- El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

Párrafo reformado DOF 10-12-2004, 17-04-2009

I.- Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

II.- Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

CAPÍTULO IV

DEL PROCESO EDUCATIVO

Sección 1.- De los tipos y modalidades de educación

Artículo 37.- La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria.

Párrafo reformado DOF 10-12-2004

Artículo 38.- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

Artículo 40.- La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos.

Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de

métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Párrafo reformado DOF 12-06-2000

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Párrafo adicionado DOF 22-06-2009

Artículo 42.- En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

Artículo 45.- La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, establecerá un régimen de certificación, aplicable en toda la República, referido a la formación para el trabajo, conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades o destrezas -intermedios o terminales- de manera parcial y acumulativa, independientemente de la forma en que hayan sido adquiridos.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, determinarán los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes, sin perjuicio de las demás disposiciones que emitan las autoridades locales en atención a requerimientos particulares. Los certificados, constancias o diplomas serán otorgados por las instituciones públicas y los particulares que señalen los lineamientos citados.

Sección 2.- De los planes y programas de estudio

Artículo 47.- Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

En los planes de estudio deberán establecerse:

- I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;
- II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;
- III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y
- IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo.

Fe de erratas a la fracción DOF 29-07-1993

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

Fe de erratas al párrafo DOF 29-07-1993

Artículo 48.- La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de conformidad a los principios y criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de esta Ley. *Párrafo reformado DOF 10-12-2004*

Para tales efectos la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación y del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación a que se refiere el artículo 72.

Párrafo reformado DOF 02-11-2007

Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

Párrafo reformado DOF 30-12-2002, 02-11-2007

La Secretaría realizará revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas a que se refiere el presente artículo, para mantenerlos permanentemente actualizados.

Los planes y programas que la Secretaría determine en cumplimiento del presente artículo, así como sus modificaciones, deberán publicarse en el **Diario Oficial de la Federación** y en el órgano informativo oficial de cada entidad federativa.

Artículo 49.- El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas.

Además, estará sujeto a los fines y criterios dispuestos en los artículos 7 y 8 del presente ordenamiento, para lo cual se brindará capacitación al personal docente para que éste, a su vez, transmita esa información a los educandos, así como a los padres de familia.

Párrafo adicionado DOF 17-04-2009

Artículo 50.- La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.

Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados y calificaciones de los exámenes parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos.

Es importante resaltar la relevancia de que los actores educativos den pie a la observancia de la Ley General de Educación, de esta manera sin lugar a dudas impulsarían el desarrollo de competencias para la vida en los alumnos y darían pautas para que ellos a su vez cuenten con los elementos necesarios para seguir desarrollándolas a lo largo de su vida.

3.2 Estructura de la Educación Básica en el Sistema Educativo Mexicano

El Sistema Educativo Mexicano para su funcionamiento cuenta con una estructura establecida a través de la Secretaría de Educación Pública, máxima autoridad de éste.

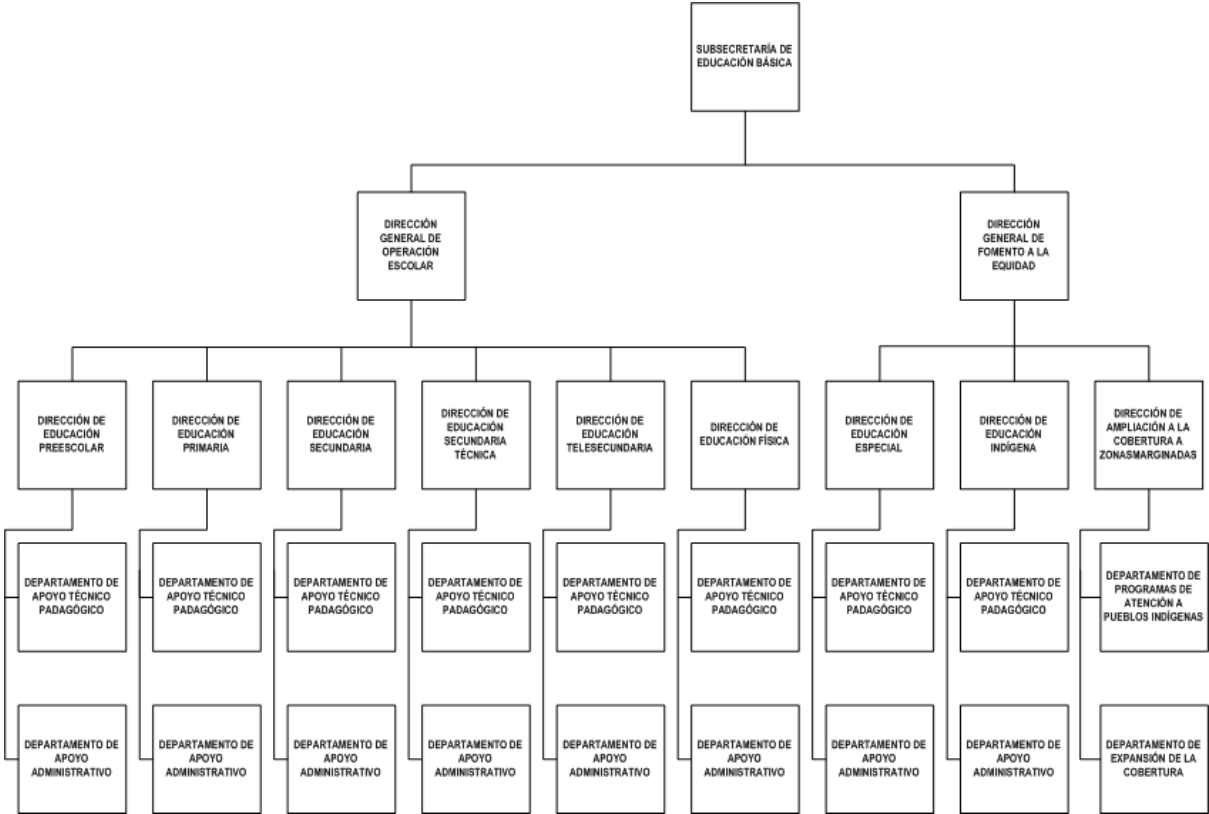
Estructura Nacional

A nivel nacional la Educación Básica está conformada por una Subsecretaría, a su vez se subdivide en la Dirección General de Operación Escolar y la Dirección General de Fomento a la Equidad.

De la Dirección General de Operación Escolar dependen las direcciones de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Secundarias Técnicas, Telesecundaria y Educación Física, cada una de éstas cuenta con dos departamentos, uno técnico pedagógico y otro administrativo.

La Dirección General de Fomento a la Equidad tiene a su cargo a las direcciones de Educación Especial, Indígena y Ampliación a la Cobertura en Zonas Marginadas. Las dos primeras cuentan con un departamento técnico pedagógico y uno administrativo; la tercera está conformada por un departamento de atención a escuelas indígenas y otro de expansión a la cobertura.

El siguiente organigrama muestra la estructura de la Subsecretaría de educación Básica antes descrita.



Fuente: Dirección General de Operación Escolar del estado de Puebla.

Estructura Estatal

El Estado de Puebla, con la finalidad de dar una respuesta educativa de calidad a través de los servicios que otorga a los educandos y pensando en la funcionalidad de las diferentes direcciones, realizó una reestructuración del organigrama proporcionado a nivel nacional.

En primera instancia, se encuentra la Subsecretaría de Educación Básica, para su funcionamiento se apoya por la Coordinación Estatal del Programa Nacional de Lectura, la Unidad de Innovación Desarrollo Académico y Directivo (única en toda la

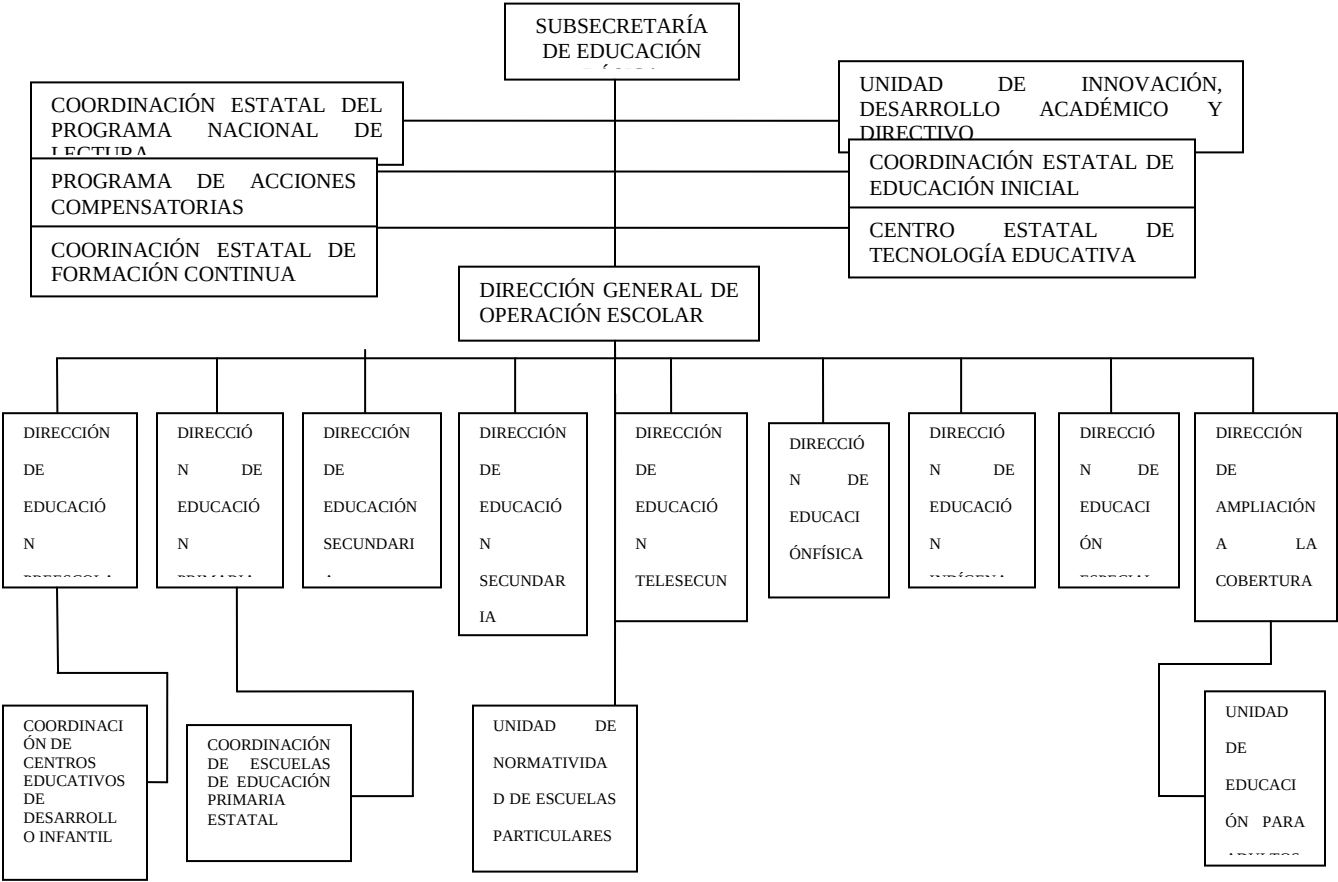
República), Programa de Acciones Compensatorias, Coordinación Estatal de Educación Inicial, Coordinación Estatal de Formación Continua y el Centro Estatal de Tecnología Educativa, estas instancias deben apoyarse en forma vertical y horizontal.

De la Subsecretaría de Educación Básica depende la Dirección General de Operación Escolar, quien a su vez dirige la operación de las direcciones de Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Secundaria Técnica, Educación Telesecundaria, Educación Física, Educación Indígena, Educación Especial y Ampliación a la Cobertura en Zonas Marginadas.

A su vez de la Dirección de Educación Preescolar depende la Coordinación de Centros Educativos de Desarrollo Infantil, de la Dirección de Educación Primaria la Coordinación de Escuelas de Educación Primaria Estatal y, de la Dirección de Ampliación a la Cobertura en Zonas Marginadas la Unidad de Educación para Adultos.

Del mismo modo depende en forma directa de la Dirección de Operación Escolar la Unidad de Normatividad de Escuelas Particulares.

El siguiente organigrama muestra la estructura de la Subsecretaría de Educación Básica antes descrita:



Fuente: Dirección General de Operación Escolar del estado de Puebla.

La propuesta de organización del Estado actualmente se encuentra en proceso de revisión para su autorización en la Secretaría de Finanzas.

3.3 La modalidad de Educación Especial y los servicios que la conforman

Educación Especial es una modalidad que fortalece a los niveles y modalidades educativos de Educación Básica, a través del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, mismo que tiene un carácter

nacional. Lo hace por medio de los servicios que la conforman, siendo éstos los escolarizados, los de apoyo y los de orientación.

Servicios escolarizados.

Son los servicios de educación especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje.

El servicio escolarizado ofrece también formación para el trabajo a personas con discapacidad y/o trastornos generalizados del desarrollo, que por diversas razones no logran integrarse al sistema educativo regular que ofrece esta capacitación.

Su objetivo es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida.

El servicio escolarizado busca permanentemente la integración educativa de los alumnos; además, ofrece servicio de apoyo complementario para fortalecer el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica, asesorando a profesores de grupo o del servicio de apoyo, orientando a las familias y atendiendo directamente a los alumnos que así lo requieran.

El principal servicio escolarizado es el Centro de Atención Múltiple; sin embargo, también existen organizaciones de la sociedad civil que desarrollan actividades similares a las descritas.

En el Estado de Puebla hay 47 Centros de Atención Múltiple (Dirección de Educación Especial, 2010).

Servicios de apoyo.

Son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), éstos en el estado de Puebla dependen administrativamente de la Dirección de Educación Preescolar; sin embargo, también los Centros de Atención Múltiple (CAM), ofrecen apoyos específicos a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa.

Actualmente, en el Estado de Puebla hay 106 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (Dirección de Educación Especial, 2010).

Servicios de orientación.

Son los servicios de educación especial que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas.

Los principales servicios de orientación son los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP); algunas organizaciones de la sociedad civil, también funcionan como servicios de orientación.

El Estado cuenta con seis CRIE y ocho UOP (Dirección de Educación Especial, 2010).

Por último, es importante mencionar que los servicios de educación especial tienen como tarea fundamental fortalecer a los niveles y modalidades de Educación Básica en el proceso de integración educativa de los alumnos y alumnas que presentan barreras en su aprendizaje, esto basado en los planes y programas de estudio vigentes, por ende fortalecen el desarrollo de sus competencias.

3.4 Tipos de apoyos y beneficiarios de la modalidad de Educación Especial a Educación Básica

Los servicios de educación especial ofrecen apoyos y benefician a la comunidad educativa en general, tal como a continuación se enuncia:

Servicios de apoyo

Los servicios de apoyo, están dirigidos a la escuela, principalmente a los maestros que la integran, la familia y al alumno que presenta necesidades educativas especiales; sin embargo, el resto de los alumnos, familias y maestros de la institución también beneficiados de manera indirecta.

El apoyo se traduce en las siguientes acciones:

a) Apoyo a la escuela

- Participa en la construcción de la planeación de la escuela que apoya, llámese planeación estratégica o proyecto escolar, identificando las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos e incidiendo en la eliminación de dichas barreras.
- Impulsa el desarrollo de la escuela que atiende alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas que se asocian con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
- Apoya a la escuela en la sensibilización a la comunidad educativa para: dar a conocer las condiciones y características de la población que presenta necesidades educativas especiales en la escuela; lograr aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el

desarrollo de acciones de atención a la población integrada en un marco de trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso ofreciendo una respuesta educativa pertinente.

- Realiza, en conjunto con el personal directivo y maestros de la escuela regular y las familias de los alumnos atendidos, la evaluación psicopedagógica y el informe de ésta, con el fin de conocer e identificar las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos.
- Participa, en vinculación con los maestros de grupo, en el diseño, desarrollo y seguimiento de la propuesta curricular adaptada de los alumnos integrados con base en las necesidades educativas especiales identificadas, proponiendo los apoyos adicionales o complementarios necesarios para brindar la atención educativa oportuna y pertinente.
- Ofrece apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, generando oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar y áulico, a través de un trabajo colaborativo que favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la participación del alumno en actividades escolares coordinadas y planeadas por el maestro de grupo.
- Trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la identificación, evaluación, planeación y seguimiento de los apoyos para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando que reciban la atención adecuada para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes funcionales para la vida.

- Promueve, de manera conjunta con el personal de la escuela de educación regular, una cultura de aceptación e integración de todos los alumnos en el contexto escolar, familiar y comunitario, para colaborar en la construcción de una sociedad abierta a la diversidad.
- Promueve, conjuntamente con la comunidad educativa, la vinculación de la escuela con otros servicios de educación especial y con otras instituciones educativas, de salud, culturales, deportivas, recreativas y con organizaciones de la sociedad civil para proporcionar una atención integral que dé respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

b) Apoyo a la familia

- Trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la sensibilización de las familias de toda la escuela para: dar a conocer las condiciones y características de la población con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes integrada; lograr aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada en un marco de trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso, ofreciendo una respuesta educativa pertinente.
- Propicia, conjuntamente con el personal de la escuela, la participación de las familias en el proceso de identificación de los apoyos que requieren los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
- Junto con los maestros de grupo, orienta a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando que los apoyos específicos que se ofrecen en la escuela se brinden en el hogar.

- Orienta, conjuntamente con el personal de la escuela de educación regular, a las familias que requieran de un apoyo específico ante situaciones que estén obstaculizando el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Ofrece, de manera conjunta con el personal de la escuela, información a las familias sobre los apoyos extraescolares que necesitan algunos alumnos, que benefician su proceso de integración educativa y social.

c) Apoyo al alumno o alumna que presenta necesidades educativas especiales

- Brinda la orientación necesaria al personal de la escuela para que ésta ofrezca los apoyos específicos que respondan a las necesidades educativas especiales, determinadas en el informe de evaluación psicopedagógica y en la propuesta curricular adaptada de los alumnos. Esta orientación está encaminada a asegurar la participación de los alumnos dentro del salón de clases y en el resto de las actividades escolares y considera estrategias metodológicas específicas para los maestros de grupo.
- Promueve, conjuntamente con el personal de la escuela, el apoyo externo de otras instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, médicos o de otro tipo, necesarios y complementarios para el proceso de integración educativa de los alumnos. En la medida de lo posible, se busca que estos apoyos externos sean en turno alterno a la escolarización del alumno.

Servicios escolarizados

En el caso de los servicios escolarizados son sus beneficiarios los alumnos, las familias de éstos y el personal de educación especial y regular que recibe apoyo complementario (por ejemplo: adquisición del sistema Braille, orientación y movilidad para los alumnos ciegos; enseñanza de la lengua de señas mexicana; desarrollo de

habilidades de pensamiento, lingüísticas y conceptuales para alumnos con discapacidad intelectual).

a) Alumnos

- Promueve la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en los contextos educativo, familiar, social y laboral, asegurando que recibirán los apoyos pertinentes para su plena integración.
- Proporciona atención educativa a los niños, niñas y jóvenes que la escuela de educación regular no ha podido integrar.
- Desarrolla competencias laborales en jóvenes con discapacidad para que realicen actividades productivas que les permitan lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus características particulares y contextuales.
- Brinda espacios educativos que propician el desarrollo pleno de los alumnos en temas como la sexualidad y el desarrollo de habilidades artísticas, culturales, deportivas y recreativas, favoreciendo una educación integral para los alumnos.

b) Familias

- Trabaja de manera vinculada con las familias de los alumnos atendidos con estrategias de apoyo en casa para lograr mayor independencia e integración social y laboral para, a su vez, alcanzar una mejor calidad de vida.
- Ofrece apoyo emocional e informa a las familias sobre temas relacionados con la discapacidad, el desarrollo humano y la sexualidad, entre otros.

- Proporciona asesoría y orientación a las familias sobre las diferentes alternativas de formación para el trabajo y de integración educativa y laboral.
- Establece compromisos de corresponsabilidad entre el sector educativo, productivo, la familia y los alumnos.

c) Maestros de educación regular y especial

- Proporciona orientación y asesoría a profesionales que apoyan la integración educativa de alumnos con discapacidad sobre diferentes estrategias y metodologías de atención.

Servicios de orientación

Los servicios de orientación no ofrecen atención directa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Sus funciones se agrupan en tres ejes: a) información, asesoría y capacitación; b) recursos materiales específicos, y c) estudios indagatorios.

a) Información, asesoría y capacitación

En este eje, los servicios de orientación ofrecen atención a los profesionales del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad en general, relacionados con la atención a alumnos que presentan necesidades educativas especiales, en virtud de la diversidad de apoyos específicos que requieren.

Asimismo, ofrecen información y asesoría acerca de instituciones y de los diferentes sectores que brindan atención a personas que presentan necesidades educativas especiales.

b) Recursos materiales específicos

Este eje posibilita que el usuario recurra a los servicios de orientación para solicitar, en calidad de préstamo, recursos materiales, o bien aprender su uso de acuerdo con las características personales del alumno que presenta necesidades educativas especiales.

c) Estudios indagatorios

En este eje se fomenta el desarrollo de proyectos que propicien una reducción de barreras en los contextos familiar, escolar, comunitario y laboral de las personas con discapacidad; es decir, proyectos encaminados hacia la búsqueda y desarrollo de recursos materiales, estrategias metodológicas y uso de material didáctico y apoyos específicos para alumnos con discapacidad, entre otros.

Los servicios de orientación establecen vinculación, a través de los tres ejes, con los otros servicios de educación especial y con diversas instancias de gobierno, públicas y privadas, así como con otros profesionales. De este modo se consolida un enlace que permite poner en contacto al usuario con otros servicios que dan respuesta a su solicitud; asimismo, pueden brindar apoyo y asesoría técnico-pedagógica a las distintas instancias para que incorporen a sus funciones los principios y enfoques de la integración educativa, o bien para desarrollar estudios indagatorios de manera conjunta. Para los servicios de orientación, la vinculación interna y externa es una acción fundamental. Realiza diversas acciones en vinculación con los equipos de asesores y con el personal del Centro de Maestros, a través de:

- Sensibilizar e informar sobre la participación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, social y laboral.

- Proporcionar información actual y pertinente acerca de las opciones educativas que tienen los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales.
- Proporcionar capacitación en aspectos referentes a la atención de las necesidades educativas especiales.
- Brindar información sobre las instituciones que ofrecen servicios de educación especial o rehabilitación para personas que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
- Proporcionar información y asesoría específica respecto a la identificación y determinación de necesidades educativas especiales y sobre las estrategias que pueden implementar, para dar una respuesta educativa adecuada a los niños, niñas y jóvenes que las presentan.
- Ofrecer información y asesoría sobre la existencia y uso de los recursos de apoyos específicos: técnicos, bibliográficos, videográficos y didácticos que permitan brindar una adecuada atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en ambientes integradores, para mejorar su calidad de vida.
- Promover el uso de recursos específicos como la impresora en sistema Braille, *software* para la atención de diversas discapacidades, Diccionarios de Lengua de Señas Mexicana o en el sistema Braille, tableros de comunicación y asistencia tecnológica, entre otros.
- Proporcionar elementos teóricos y prácticos para el diseño y elaboración de materiales didácticos específicos e innovadores, que apoyen el trabajo educativo que se realiza con los niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales.

- Facilitar, en calidad de préstamo, apoyos técnicos, bibliográficos y videográficos a los usuarios, para apoyar el proceso educativo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- El compromiso del servicio de orientación es ofrecer una respuesta graduada de acuerdo con las necesidades del usuario, es decir, la información que se ofrece sobre un tema específico no se brinda de igual manera a un maestro de educación especial, a un padre de familia, a alguna autoridad municipal o a algún medio masivo de comunicación.

Como puede apreciarse los servicios de educación especial tienen beneficiarios comunes y tareas específicas, lo cual permite que fortalezcan a Educación Básica en el desarrollo de las competencias de los alumnos y alumnas, esto da pie a que todos los actores educativos se involucren en el proceso educativo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 Alcances y enfoque de la investigación

Es de vital importancia que todo investigador tenga claridad y precisión en los alcances y el enfoque de la investigación que desea realizar, por lo que a continuación se enuncian dichos aspectos abordados en el presente trabajo recepcional.

4.1.1 Alcances

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) dicen que las investigaciones que se realizan en un campo de conocimiento específico pueden incluir diferentes alcances en las distintas etapas de su desarrollo, por lo que la presente investigación tuvo un alcance descriptivo porque midió, evaluó y recolectó datos sobre diversas variables del fenómeno investigado, lo que mostró las dimensiones en este caso del contexto áulico de las escuelas de Educación Básica.

4.1.2 Enfoque

Al investigar los recursos didácticos que requieren reforzamiento en los docentes, para promover de manera óptima el desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto áulico, se hizo necesario conocer la postura de los docentes y observarlos en el campo de acción más frecuente: el salón de clases. De aquí que la indagación haya presentado un enfoque mixto, ya que éste respondió a la pregunta de investigación, lo que dio pauta a recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos para responder al problema planteado.

Los datos cuantitativos probaron la hipótesis con base en la medición numérica y análisis estadístico, conociendo así patrones de comportamiento de los sujetos

involucrados en el proceso; los cualitativos afinaron las preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

4.2 Hipótesis

Según Hernández Sampieri, et al. (2006), las hipótesis son explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se formulan como proposiciones.

Este estudio probó una hipótesis, misma que planteó una relación entre diversas variables independientes y una dependiente, por lo que fue causal multivariada. A continuación se enuncia:

H1 Los docentes requieren mayor reforzamiento en los recursos didácticos humanos y metodológicos para desarrollar sus competencias.

Variable independiente: Recursos didácticos humanos y metodológicos de los docentes.

4.3 Diseño de la investigación

Una vez que se precisó el planteamiento del problema, se definió el alcance inicial de la investigación y se formularon las hipótesis, el investigador debe visualizar la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación, además de cubrir los objetivos fijados. Esto implica seleccionar o desarrollar uno o más diseños de investigación y aplicarlos al contexto particular de su estudio. El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea (Hernández Sampieri, et al. 2006).

El presente trabajo se basó en un diseño de investigación no experimental en el proceso cuantitativo; esto porque no se construyó ninguna situación, sólo se observaron las ya existentes.

Los diseños no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales. Los transeccionales o transversales son diseños que recopilan datos en un momento dado; a su vez se dividen en exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales. En cambio los longitudinales son estudios que recaban datos en diferentes puntos del tiempo para realizar inferencias acerca del cambio,, sus causas y sus efectos (Hernández Sampieri, et al. 2006).

La investigación tuvo un diseño transeccional descriptivo, ya que recopiló datos en un momento dado, indagando la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

En cuanto al enfoque cualitativo se optó por el diseño de investigación-acción porque buscó resolver problemas cotidianos e inmediatos para mejorar prácticas concretas, esto aunado a que sus tres fases esenciales conllevaron a observar, pensar y actuar.

Como señalan Hernández Sampieri, et al. (2006) las principales características de este tipo de diseño son:

1. La investigación acción envuelve la transformación y la mejora de una realidad.
2. Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
3. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades y en la implementación de los resultados del estudio.

Es importante dejar claro que ningún diseño fue mejor que el otro. La forma en que se planteó el problema, los alcances que tuvo la investigación y el tipo de hipótesis formulada determinaron los diseños del estudio.

4.4 Sujetos

La investigación se realizó en tres escuelas públicas de Educación Básica del municipio de San Pedro Cholula, perteneciente al estado de Puebla. Se contempló una por cada nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria en su modalidad de telesecundaria), siendo seleccionadas por tener alumnos integrados con necesidades educativas especiales y por el grado de interés de los directores y docentes en las actividades educativas, esto basado en los registros y observaciones de la supervisora escolar de educación especial de la región.

Las tres instituciones eran de organización completa y de origen federal. El preescolar y la telesecundaria contaban con el apoyo de educación especial; la primaria participaba como escuela piloto en el proceso de reforma de los planes y programas de estudio de su nivel educativo.

Los tres inmuebles estaban en condiciones adecuadas para su funcionamiento: contaban con servicios de luz, teléfono, agua potable, pavimentación y drenaje.

En la tabla 1 se muestran algunas características de las escuelas participantes.

Tabla 1
Escuelas Participantes

Escuela	Preescolar	Primaria	Telesecundaria
Director	1	1	1
No. de alumnos	100	305	294
No. de grupos	4	10	12
No. de maestros frente a grupo	4	10	12
Mtro. de Educación física	-----	1	-----
Mtro. de educación especial	1	-----	1

La muestra es en esencia un subgrupo de la población, es decir, es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. Estuvo conformada por diez docentes, mismos que representaban el 38.46% (26 docentes) de la población total de las tres escuelas, distribuidos de la siguiente manera: tres de preescolar, tres de primaria y cuatro de la modalidad de telesecundaria.

La tabla 2 muestra las variables socio-demográficas características de la muestra seleccionada.

Tabla 2
Variables socio-demográficas

Sexo			Mujeres				Hombres									
			F		%		F		%							
			9		90.0		1		10.0							
Nivel educativo	Preescolar			Primaria			Secundaria									
	F		%	F		%	F		%							
	3		30.0	3		30.0	4		40.0							
Turno en que laboran			Matutino				Vespertino									
			F		%		F		%							
			10		100.0		0		0.0							
Años de experiencia	6 a 10		11 a 20		21 a 25		26 a 30		31 ó más							
	F		%	F		%	F		%							
	3		30.0	2		20.0	2		20.0	1		10.0				
Cuentan con otro trabajo además del de docente			Si				No									
			F		%		F		%							
			1		10.0		9		90.0							
Grado escolar que atienden	Preescolar						Primaria				Secundaria					
	1º		2º		3º		2º		6º		1º		2º		3º	
	F		%	F		%	F		%	F		%	F		%	
	1		10.0	1		10.0	1		10.0	2		20.0	1		10.0	

4.5 Instrumentos

Se diseñaron dos instrumentos específicos para este estudio: una entrevista que se aplicó en forma individual a cada docente, titulada “entrevista para medir competencias en los docentes de Educación Básica” y una guía titulada “observación de las competencias del docente en el aula de clases. A continuación se describen cada una de las herramientas utilizadas.

4.5.1 Entrevista para medir competencias en los docentes de Educación Básica.

El instrumento se diseñó específicamente para este estudio. Lleva por nombre “Entrevista para medir competencias en los docentes de Educación Básica”. Su objetivo fue medir las competencias que poseen los docentes para promover el desarrollo de competencias en los alumnos y saber qué recursos didácticos requieren reforzamiento para ello.

Para efectos del presente trabajo fue aplicado por medio de una entrevista personal, lo que implicó que una persona calificada (entrevistador) aplicara el cuestionario a los sujetos participantes. El primero hizo las preguntas a cada sujeto y anotó las respuestas; tuvo un tiempo de aplicación aproximado de 15 a 20 minutos por sujeto; el método utilizado para medir las variable fue el de escalamiento Likert, el cual consiste en un conjunto de reactivos que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías.

La validez y confiabilidad del instrumento fue otorgada por dos especialistas, uno en metodología y otro en contenidos.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales, es decir, produce resultados consistentes y coherentes (Hernández Sampieri, et al. 2006).

La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir; la validez es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencias. De tal forma que el utilizado en el proceso de investigación, tuvo como evidencias relacionadas con el contenido, los siguientes textos:

- Rodríguez Torres, Guajardo Ramos, Cárdenas Villarreal, Villalón Hernández, Rodríguez Garza y Salas Flores (1997). “Hacia una escuela integradora”.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Plan de Estudios, etapa de prueba Educación Básica Primaria.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (2006). Plan estratégico de transformación escolar.

El instrumento también cuenta con evidencias relacionadas con el criterio, ya que se comparó con los resultados que se obtuvieron con la aplicación de la “observación de las competencias del docente en el aula de clases”; después de observar las prácticas docentes fue viable enriquecer y corroborar los resultados obtenidos en la aplicación de las entrevistas personales.

La herramienta se conformó de cuarenta y siete preguntas, de las cuales cuarenta y cuatro fueron cerradas (presentaron a los participantes las posibilidades de respuesta, a las que debían acotarse) y tres abiertas (no delimitaron la alternativa de respuesta de los encuestados); de las cerradas seis son dicotómicas y el resto tiene

de 4 a 5 opciones de respuesta, mismas que fueron precodificadas, por lo que se les asignó un valor numérico. Las abiertas se codificaron después de su aplicación.

Se estructuró en dos partes: la primera integró las preguntas de ubicación del sujeto encuestado y la segunda la exploración de los recursos didácticos existentes.

En lo referente a la ubicación del sujeto encuestado se obtienen como datos relevantes del entrevistado el sexo, su grado máximo de estudios, el turno o turnos que trabaja, los años de experiencia que tiene como docente y la existencia de algún otro trabajo fuera de la labor docente.

Los recursos didácticos cuentan con tres bloques de preguntas: las que se refieren a los humanos, a los metodológicos y a los materiales.

Los recursos humanos se dividen en tres apartados: alumnos, maestros y padres. El apartado “alumnos” se conforma de ocho preguntas que exploran el conocimiento de éstos en cuanto a su estilo y ritmo de aprendizaje, habilidades, potencialidades, competencias, situaciones problemáticas, indisciplina y errores cometidos.

El apartado “maestros” está integrado por cinco preguntas, que exploran el conocimiento que tienen sobre los fines educativos, el grado de colaboración y comunicación que mantienen con sus compañeros de trabajo y su actitud ante situaciones problemáticas en la escuela.

El rubro “padres” se conforma de cuatro preguntas que permiten conocer la participación de éstos en las actividades escolares, su colaboración en la elaboración de materiales para la clase, su asistencia a juntas convocadas por los docentes y la frecuencia con la que dedican tiempo para revisar las tareas de sus hijos.

Los recursos humanos metodológicos se dividen en los apartados de planeación, realización y evaluación.

El apartado de planeación está integrado por siete preguntas que indagan la participación en la elaboración del plan estratégico de transformación escolar (PETE) y del programa anual de trabajo (PAT), el grado de familiarización que tienen con éstos y la frecuencia con la que guían las acciones al interior del aula de clases. Por último, aborda puntos sobre la planeación didáctica del docente.

En lo referente a la realización, se constituyó por 4 preguntas referentes a la interacción con los alumnos, a las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas y, a la propuesta de actividades acordes al desarrollo de competencias de los alumnos.

Por último, el apartado evaluación investiga la frecuencia de aplicación de la misma y la presencia de la autoevaluación como parte del proceso de ésta.

El bloque de los recursos didácticos materiales se integra por 12 preguntas que indagan el conocimiento y aplicación que tienen los docentes sobre los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, el tipo de materiales que usan para la elaboración de la planeación didáctica, el espacio físico en donde realizan con mayor frecuencia las actividades escolares y la distribución del mobiliario en el aula.

Para finalizar, el instrumento cuenta con tres preguntas abiertas que exploran las fortalezas, limitantes y necesidades de actualización de los docentes para desarrollar competencias en los alumnos.

4.5.2 Observación de las competencias del docente en el aula de clases.

La aplicación del instrumento se sujetó a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular y lleva por nombre “Observación de las competencias del docente en el aula de clases”. Se estructura en tres apartados que a continuación se enlistan:

- Condiciones físicas del aula
- Actividad observada: Planeación, uso del tiempo y metodología
- Observaciones relevantes

Condiciones físicas del aula

El apartado se compone de cinco puntos que permiten observar la situación del aula en cuanto a lo apropiado de la iluminación, ventilación, limpieza, temperatura, nivel de ruido, mobiliario (ubicación, distribución, tipo), tamaño, ambientación y material didáctico disponible.

Actividad observada

Se compone de 14 puntos. Aquí se abordan la planeación, uso del tiempo y metodología utilizados por el docente en la sesión de clase; permite observar si los docentes planean la actividad que están desarrollando, si siguen lo establecido en su planeación didáctica en el caso de que contarán con ellas, la optimización de los tiempos destinados a la actividad y la metodología que utilizan, apegada a los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, destacando el dominio de ellos para ponerlos en práctica.

Observaciones relevantes

Este es un apartado abierto en donde se anotan todas aquellas situaciones significativas que limitan el desarrollo de competencias en los alumnos, sobre todo de los que presentan necesidades educativas especiales.

4.6 Procedimiento

De lo normativo. Para llevar a cabo la investigación, lo primero que se gestionó fue la autorización de las autoridades estatales para poder realizarla en las escuelas de Educación Básica seleccionadas. Se redactaron y giraron oficios de autorización a los directores de los niveles de preescolar, primaria, secundaria en la modalidad de telesecundaria y a la directora de la modalidad de educación especial.

Cabe mencionar que la directora de educación preescolar solicitó como requisito indispensable para otorgar la autorización el proyecto de investigación que se estaba desarrollando.

Una vez que las diferentes direcciones recibieron los oficios, respondieron favorablemente a la solicitud en forma inmediata con un documento de autorización, en el que indicaban que se podía realizar la investigación. Los diferentes directores de nivel a su vez giraron oficios de conocimiento a los jefes de sector y supervisores de las zonas escolares a las que pertenecían las escuelas.

Con los oficios correspondientes, los directores de las escuelas seleccionadas brindaron todas las facilidades para llevar a cabo la investigación con el apoyo de los docentes frente a grupo.

De la selección de la muestra. Para seleccionar las escuelas se consideró como punto de partida medular que tuvieran inscritos a alumnos con necesidades educativas especiales y el grado de colaboración que mostraban ante la integración educativa de éstos. Otro elemento esencial que se tomó en consideración es que estuvieran aplicando los planes y programas de estudios vigentes de Educación Básica, mismos que promueven un enfoque por competencias.

El muestreo fue accidental, con participación voluntaria. Para seleccionar a los participantes se consultó a las directoras de los respectivos centros, mismas que reunieron al personal para informarle sobre la investigación que se realizaría en las escuelas, exhortándolos a participar en forma voluntaria en la entrevista y en la observación del grupo.

De la aplicación de instrumentos. Se aplicaron diez entrevistas y tres guías de observación.

Se destinó una jornada laboral de cinco horas para cada escuela, a excepción de la telesecundaria, que abarcó dos.

Para la aplicación de las entrevistas se buscaron espacios físicos que evitaran la distracción de los maestros para contestar las preguntas. Estos fueron designados por las directoras de las escuelas, aunque en ocasiones no fue posible hacerlo, ya que los docentes tenían que permanecer en su aula de clases para no perder de vista a sus alumnos. Los instrumentos fueron aplicados en forma individual, siendo el entrevistador quien hacía las preguntas y registraba inmediatamente las respuestas.

En cuanto a las guías de observación, la directora de la escuela indicaba previamente con qué docente se iba aplicar, para lo cual el entrevistador se presentaba con los respectivos docentes frente a grupo y les explicaba la dinámica de trabajo, esto es, que sólo observaría la puesta en marcha de la sesión de trabajo que estaba realizando y se tomarían algunas fotografías que sirvieran como evidencia del trabajo realizado.

Los maestros trabajaron sobre lo planeado en forma escrita, o bien bajo su muy particular forma de organización.

Durante el desarrollo de la actividad planeada por los docentes se iban haciendo los respectivos registros en la guía; esto evitó que se dejaran de anotar datos relevantes sobre el desempeño de los mentores y los alumnos.

Una vez concluida la sesión de clase se agradeció a los alumnos y a las maestras frente a grupo su apoyo y colaboración.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

5.1 Aspectos a favorecer en los docentes para el desarrollo de sus competencias

El objetivo de este trabajo fue investigar los recursos didácticos que requieren reforzamiento en los docentes para promover en forma óptima el desarrollo de competencias en los alumnos en el contexto áulico.

Los presentes resultados de investigación indican el dominio que poseen los docentes sobre los recursos didácticos que diariamente deben tener presentes en el aula de clases para favorecer con eficiencia y calidad el desarrollo de las competencias en los alumnos y muestran aquellos que deben ser reforzados, esto último, en concordancia con los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, los cuales proponen el desarrollo de competencias para la vida, mismas que contribuirán al logro del perfil de egreso y propiciarán que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos.

Las competencias para la vida que se deben favorecer apegadas a los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica son:

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de la información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia

- Competencias para la vida en sociedad.

Para realizar el análisis de los resultados que permitieron lograr el objetivo se consideró la clasificación de los recursos didácticos que hace Rodríguez Torres (1997), quien los agrupa en humanos, metodológicos, materiales y organizativos, estableciendo la correlación de éstos con las competencias para la vida.

Dentro de los recursos didácticos humanos se encuentran los alumnos, maestros y otros profesionistas, así como los padres; los recursos metodológicos están integrados por la planeación, realización y evaluación; entre los materiales se localizan los destinados a los maestros, a los padres, alumnos y los espacios físicos; por último los organizativos abarcan la escuela y el aula.

5.1.1 Análisis cuantitativo

Los resultados que a continuación se presentan permiten mostrar el logro de los objetivos específicos: identificar los recursos didácticos existentes en el contexto áulico, como espacio más próximo para el desarrollo de competencias de los alumnos e identificar los recursos didácticos que requieren ser reforzados en los docentes.

Con el desarrollo de la aplicación de las entrevistas a los docentes fue posible observar si contaban o no con los recursos didácticos que se iban mencionando, obteniéndose los siguientes resultados:

De los recursos didácticos humanos

En primer lugar se exploró el conocimiento que tienen los docentes sobre sus alumnos. La tabla 3, “conocimiento de los alumnos” muestra los resultados.

Tabla 3
Conocimiento de los alumnos

ASPECTOS	DOCENTES		VARIABLES
	F	%	
Conocimiento del estilo y ritmo de aprendizaje	3	30.0	De todos
	6	60.0	De casi todos
	1	10.0	De algunos
Respeto del estilo y ritmo de aprendizaje	3	30.0	De todos
	6	60.0	De casi todos
	1	10.0	De algunos
Conocimiento de sus habilidades	4	40.0	De todos
	6	60.0	De casi todos
Estimulo de potencialidades	5	50.0	De todos
	2	20.0	De casi todos
	3	30.0	De algunos
Descripción de sus competencias	3	30.0	De todos
	5	50.0	De casi todos
	2	20.0	De algunos
Presentan problemas de indisciplina	9	90.0	Algunos
	1	10.0	Ninguno
Actitud mostrada ante situaciones problemáticas y errores cometidos	6	60.0	Se ayudan
	2	20.0	Brindan palabras de
	1	10.0	aliento Burlándose

La tabla 4, “conocimientos y actitudes docentes”, refleja los resultados obtenidos en el rubro de los maestros respecto a su conocimiento de los fines educativos, colaboración y comunicación entre colegas, la actitud que muestran ante la atención de los alumnos y ante situaciones problemáticas en la escuela.

Tabla 4
Conocimientos y actitudes docentes

ASPECTOS	DOCENTES		VARIABLES
	F	%	
Conocimiento de los fines educativos	1	10.0	Mucho
	9	90.0	Más o menos
Colaboración con sus compañeros de trabajo en la solución de problemas relacionados con los alumnos	4	40.0	Siempre
	4	40.0	Casi siempre
	2	20.0	Ocasionalmente
Comunicación con compañeros de trabajo para mejorar la atención de los alumnos	6	60.0	Siempre
	3	30.0	Casi siempre
	1	10.0	Algunas veces
Actitud ante la atención de alumnos con necesidades educativas especiales	6	60.0	Buscan
	3	30.0	alternativas
	1	10.0	Innovan estrategias
Actitud ante situaciones problemáticas en la escuela			No respondió
	10	100.0	Colaboración

Con respecto al rubro de padres, la tabla 5, “intervención de los padres en la escuela”, muestra los resultados que se obtuvieron en cuanto a su participación y colaboración en las actividades de la escuela.

Tabla 5
Intervención de los padres en la escuela

ASPECTOS	DOCENTES		VARIABLES
	F	%	
Participación de los padres de familia en las actividades de la escuela	1	10.0	Siempre
	3	30.0	Casi siempre
	6	60.0	Algunas veces
Colaboración de los padres de familia en la elaboración de materiales para la clase	1	10.0	Siempre
	2	20.0	Casi siempre
	5	50.0	Algunas veces
	2	20.0	Nunca
Los padres de familia faltan a las juntas escolares convocadas por el maestro	3	30.0	Casi siempre
	6	60.0	Algunas veces
	1	10.0	Nunca
Los padres de familia dedican tiempo para supervisar las tareas de sus hijos	1	10.0	Siempre
	2	20.0	Casi siempre
	6	60.0	Algunas veces
	1	10.0	Nunca

De los recursos didácticos metodológicos

Para investigar el dominio que poseen los docentes sobre los recursos didácticos metodológicos, se obtuvieron resultados en tres aspectos: planeación, realización y evaluación, mismos que a continuación se detallan.

La tabla 6, “planeación docente”, permite apreciar los resultados obtenidos sobre el aspecto planeación, esto en cuanto a su participación en la elaboración del plan estratégico de transformación escolar y programa anual de trabajo de la institución a la que pertenecen..

Tabla 6
Planeación docente

ASPECTOS	DOCENTES		VARIABLES
	F	%	
Participación en la elaboración del plan estratégico de transformación escolar (PETE)	6	60.0	Siempre
	4	40.0	Algunas veces
Se familiariza con el plan estratégico de transformación escolar (PETE)	4	40.0	Siempre
	3	30.0	Casi siempre
	1	10.0	Algunas veces
	2	20.0	Nunca
El plan estratégico de transformación escolar (PETE) guía las acciones a realizar al interior de su aula	5	50.0	Siempre
	2	20.0	Casi siempre
	3	30.0	Nunca
Participación en la elaboración del programa anual de trabajo (PAT)	7	70.0	Siempre
	3	30.0	Casi siempre
Toma en consideración el contenido del programa anual de trabajo (PAT) de la escuela para la realización de las actividades en el aula.	4	40.0	Siempre
	3	30.0	Casi siempre
	3	30.0	Nunca
Frecuencia con la que realizan su planeación didáctica	2	20.0	Cada semana
	1	10.0	Quincenalmente
	3	30.0	Mensualmente
	4	40.0	Bimestralmente
Lo plasmado en la planeación didáctica se cumple tal como está establecido	1	10.0	Siempre
	8	80.0	Casi siempre
	1	10.0	Algunas veces

En la tabla 7, titulada “realización de lo planeado por los docentes”, es posible observar lo referente al aspecto de realización, el cual contempla la programación de actividades que promueven la interacción con los alumnos, la frecuencia con la que emplean estrategias de enseñanza y de aprendizaje y la puesta en marcha de actividades a partir de las competencias que poseen los alumnos.

Tabla 7

Realización de lo planeado por los docentes

ASPECTOS	DOCENTES		VARIABLES
	F	%	
Programación de actividades en las que interactúan con los alumnos	6	60.0	Siempre
	4	40.0	Casi siempre
Frecuencia con la que emplean estrategias de enseñanza	4	40.0	Siempre
	6	60.0	Casi siempre
Frecuencia con la que emplean estrategias de aprendizaje	5	50.0	Siempre
	5	50.0	Casi siempre
Propone actividades en su planeación didáctica de acuerdo a las competencias que poseen sus alumnos	5	50.0	Siempre
	5	50.0	Casi siempre

En la tabla 8 es posible apreciar los resultados obtenidos sobre evaluación.

Tabla 8

Evaluación

ASPECTOS	DOCENTES		VARIABLES
	F	%	
Frecuencia con la que evalúan el aprendizaje de sus alumnos	8	80.0	Siempre
	2	20.0	Casi siempre
Autoevaluación de los alumnos en su proceso de aprendizaje	2	20.0	Siempre
	3	30.0	Casi siempre
	5	50.0	Algunas veces

De los recursos didácticos materiales

Propiciar que todos los alumnos participen en el currículum, implica conocer los contenidos y propósitos de éste. Los alumnos requieren, a lo largo de su escolaridad, diversas ayudas materiales con el propósito de asegurar el logro del perfil de egreso y el desarrollo de las competencias para la vida (véase la tabla 9).

Tabla 9
Empleo de recursos materiales

ASPECTOS	DOCENTES		VARIABLES
	F	%	
Conocimiento del programa de preescolar 2004	2	20.0	Mucho
	2	20.0	Más o menos
	3	30.0	Poco
	3	30.0	Nada
Conocimiento de los planes y programas de estudio de educación primaria	4	40.0	Más o menos
	5	50.0	Poco
	1	10.0	Nada
Conocimiento de los planes y programas de estudio de educación secundaria	5	50.0	Más o menos
	5	50.0	Nada
Análisis del perfil de egreso de los alumnos de educación básica	5	50.0	Mucho
	4	40.0	Más o menos
	1	10.0	Nada
Dominio de los propósitos educativos que debe lograr con los alumnos	3	30.0	Mucho
	7	70.0	Más o menos
Estudio de sus materiales de trabajo	5	50.0	Mucho
	3	30.0	Más o menos
	1	10.0	Poco
	1	10.0	Nada
Estudio de planes y programas que no son de su nivel educativo como enriquecimiento a los del grado que atiende	3	30.0	Poco
	7	70.0	Nada
Articulación de asignaturas y/o campos formativos	3	30.0	Mucho
	6	60.0	Más o menos
	1	10.0	Poco
Materiales utilizados en su planeación didáctica	10	100.0	Planes y programas de estudio, libros del maestro, libros de las bibliotecas de aula, libros del alumno, bibliografía diversa

Continuación de la tabla 9

ASPECTOS	DOCENTES	VARIABLES
Lugar en donde realizan con mayor frecuencia las actividades programadas	10 100.0	Aula de clases
Organización del mobiliario en el aula de clases	1 4 5 10.0 40.0 50.0	Filas Equipos Combinan filas y equipos

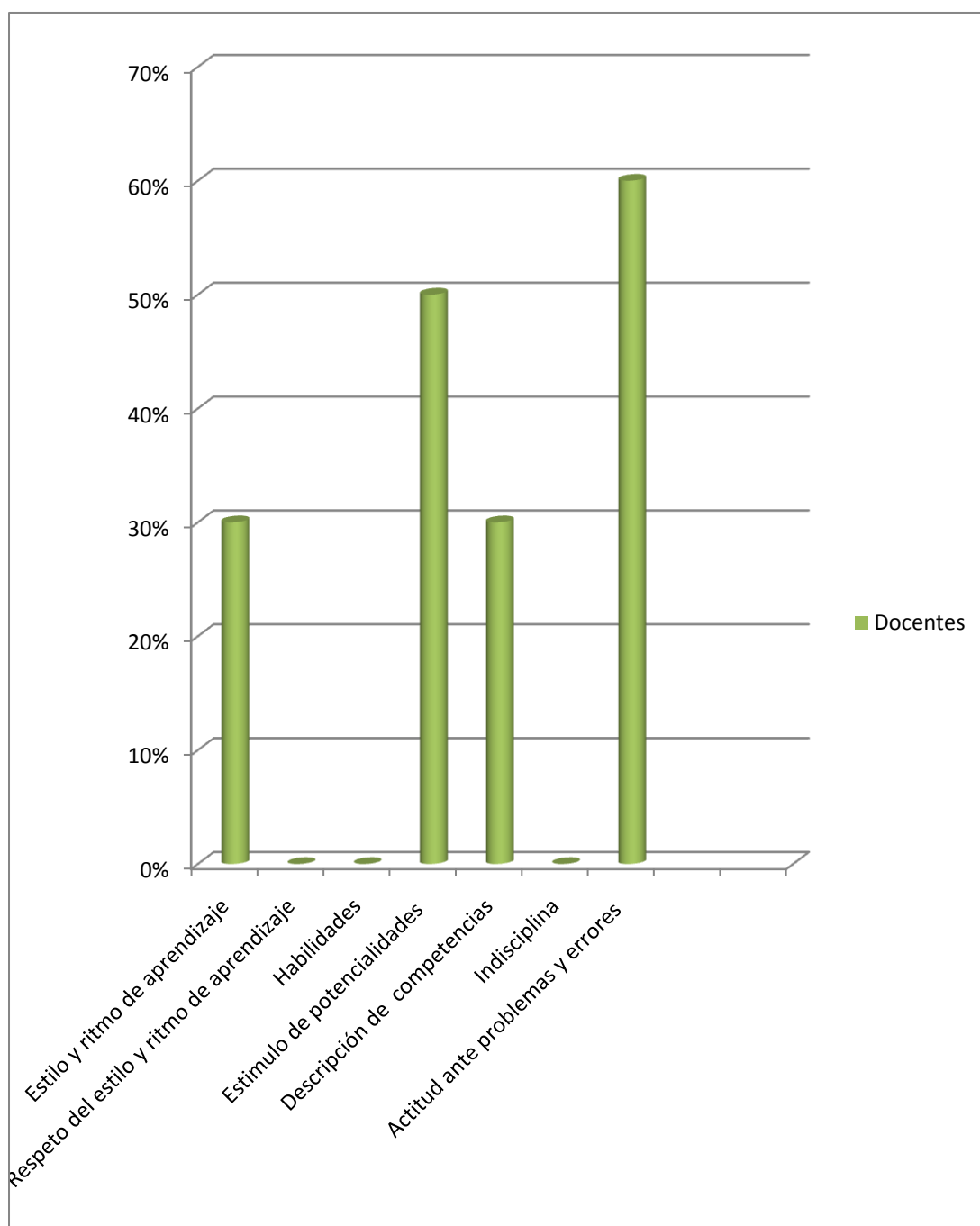
La tabla 9, “Empleo de recursos materiales”, muestra los resultados de investigación obtenidos con referencia a los usados por los maestros y al espacio físico en el que se desarrollan las actividades, así como la distribución del mobiliario en el aula de clases.

Docentes competentes sin requerimientos.

Las siguientes figuras destacan el porcentaje de docentes que de acuerdo a los resultados de investigación manifiestan no necesitan reforzamiento en el empleo de los recursos didácticos.

En primer lugar, se aprecia el porcentaje de docentes competentes en el conocimiento de los recursos didácticos humanos, rubro alumnos. Véase figura 1.

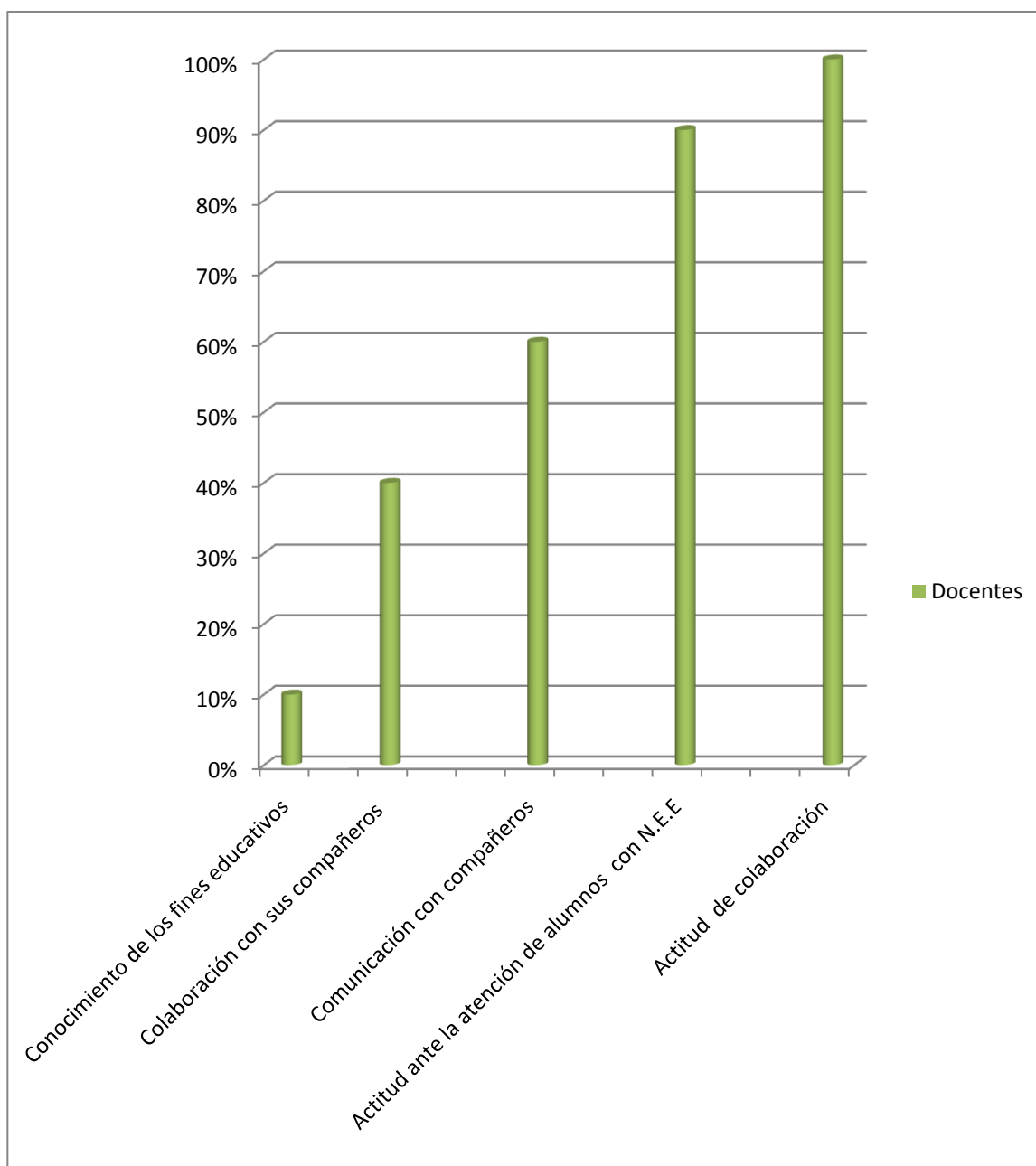
Figura 1
Conocimiento de los alumnos



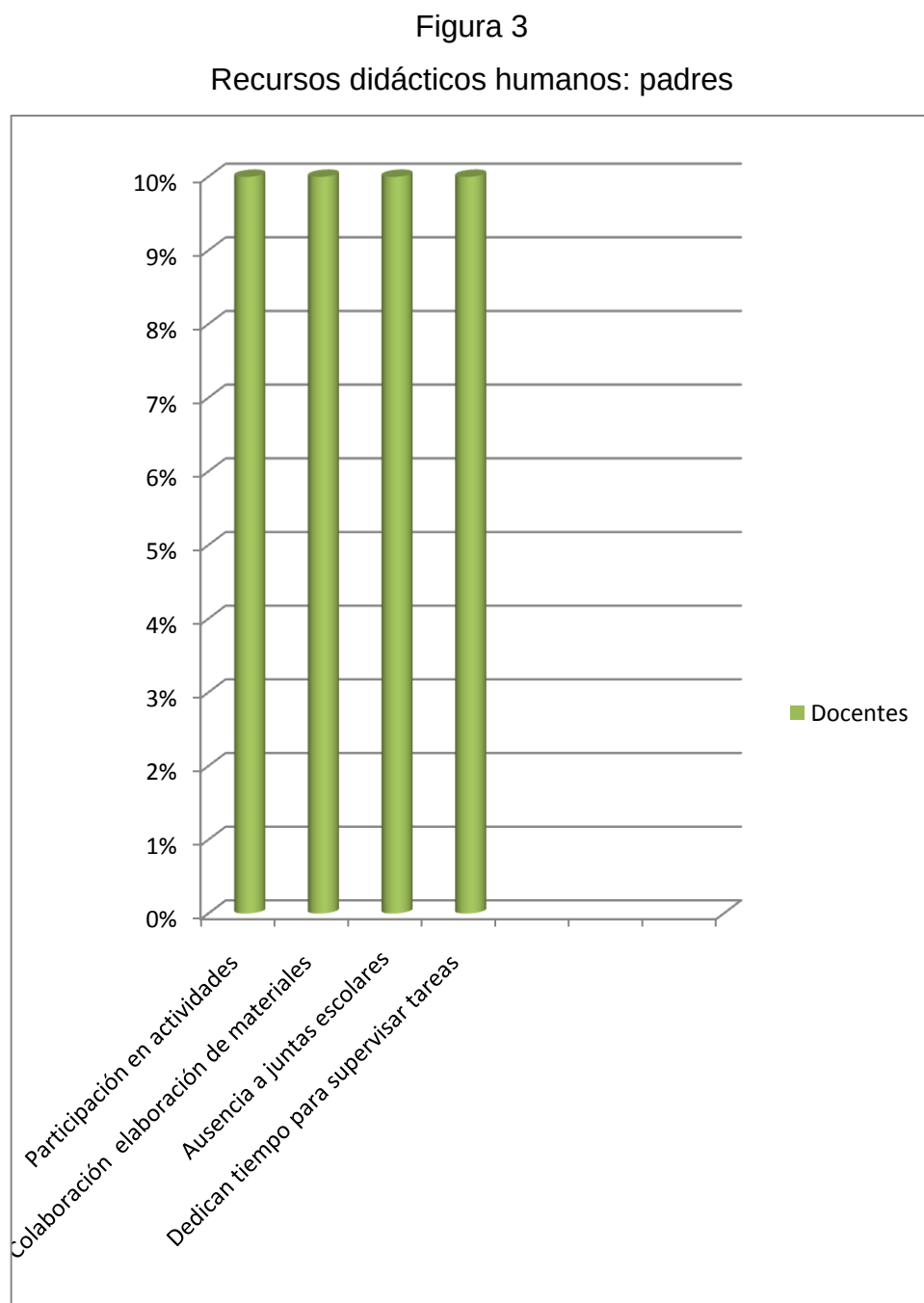
La figura 2, muestra el porcentaje de docentes competentes en el uso de recursos didácticos humanos: maestros.

Figura 2

Recursos didácticos humanos: maestros



La figura 3 permite observar el porcentaje de docentes competentes en el uso de los recursos didácticos humanos: padres.



Con referencia a los recursos didácticos metodológicos el porcentaje de docentes competentes en el uso de éstos se muestra en las figuras 4, 5 y 6.

Figura 4

Recursos didácticos metodológicos: planeación

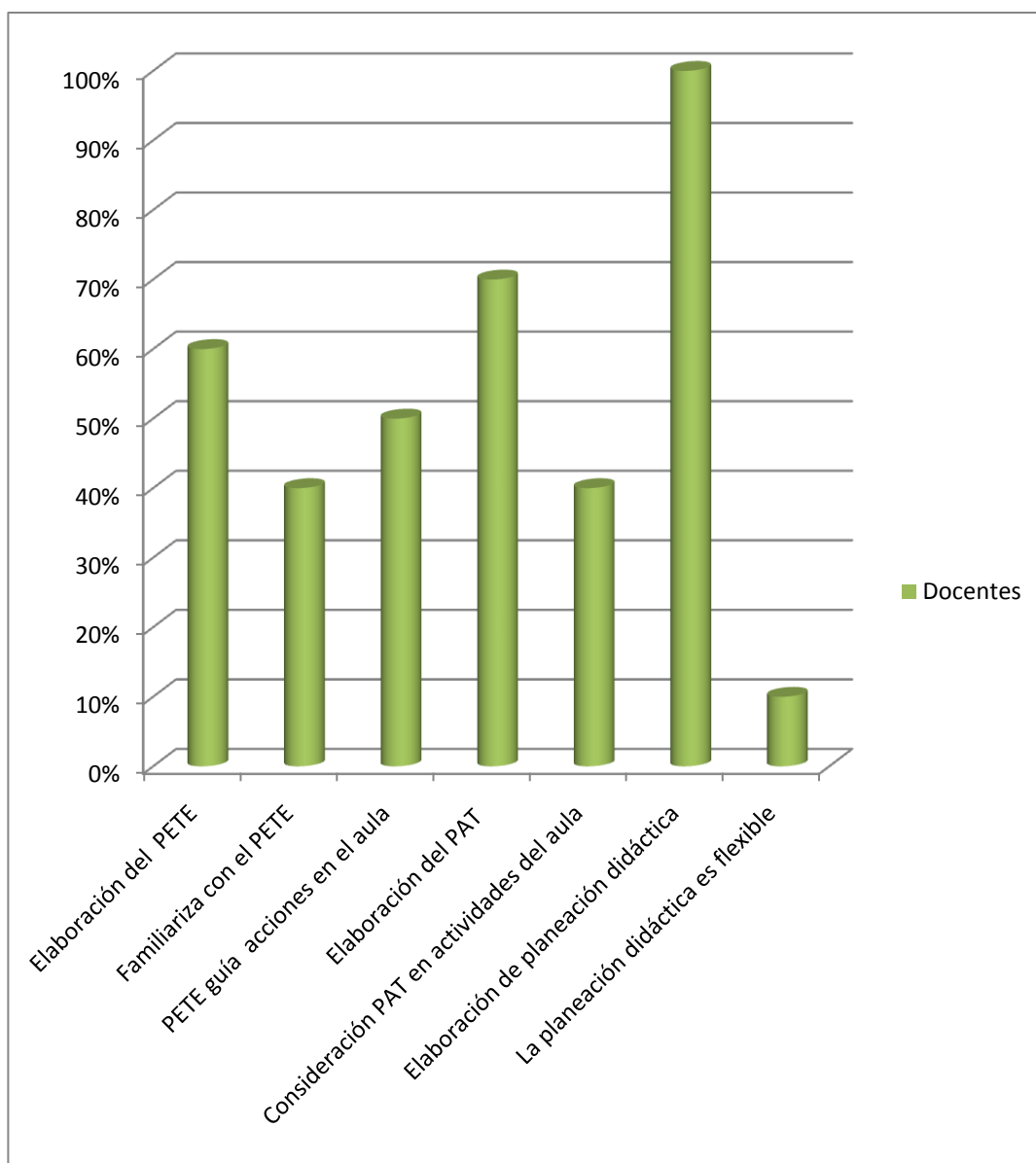


Figura 5

Recursos didácticos metodológicos: realización

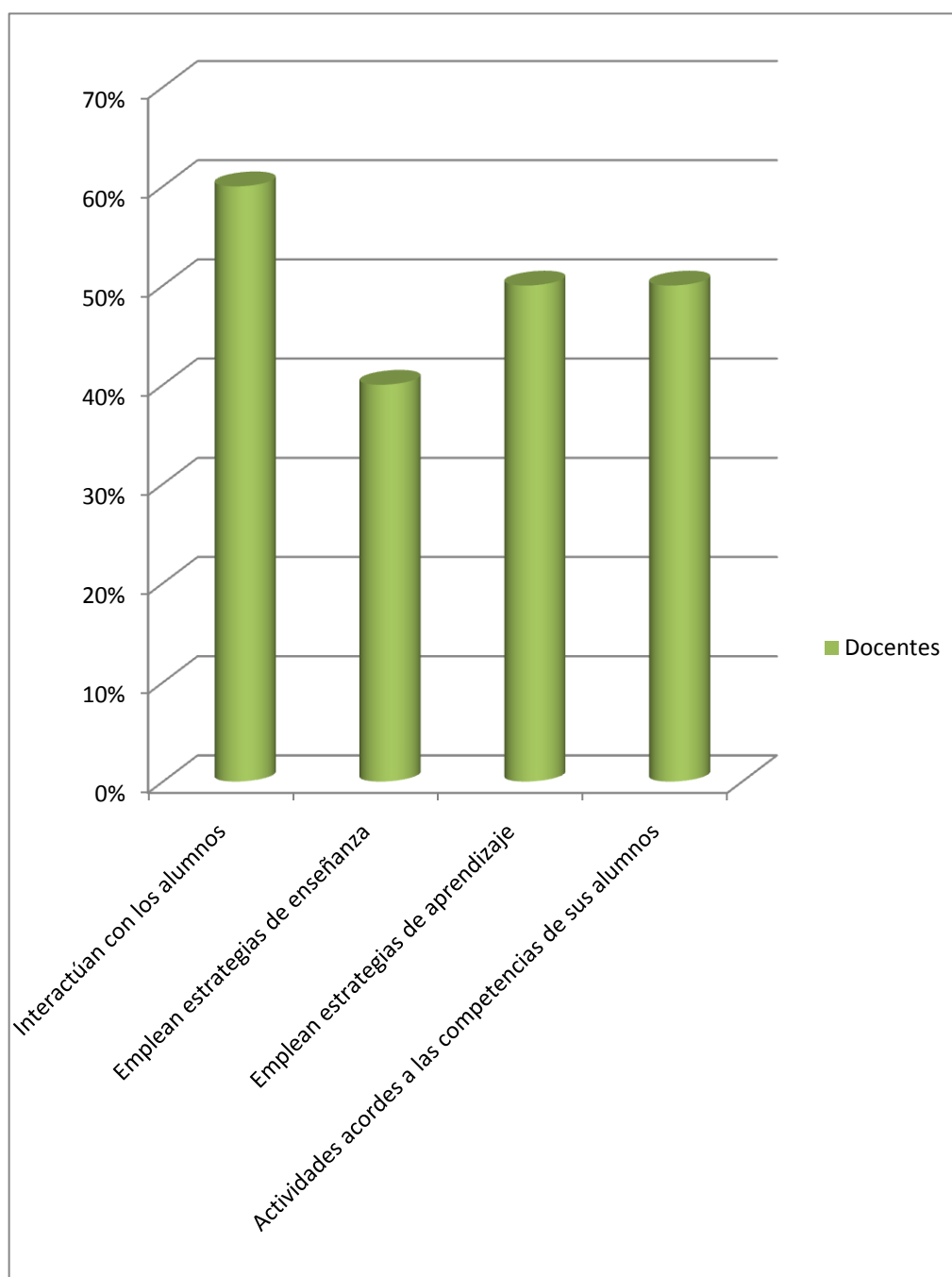
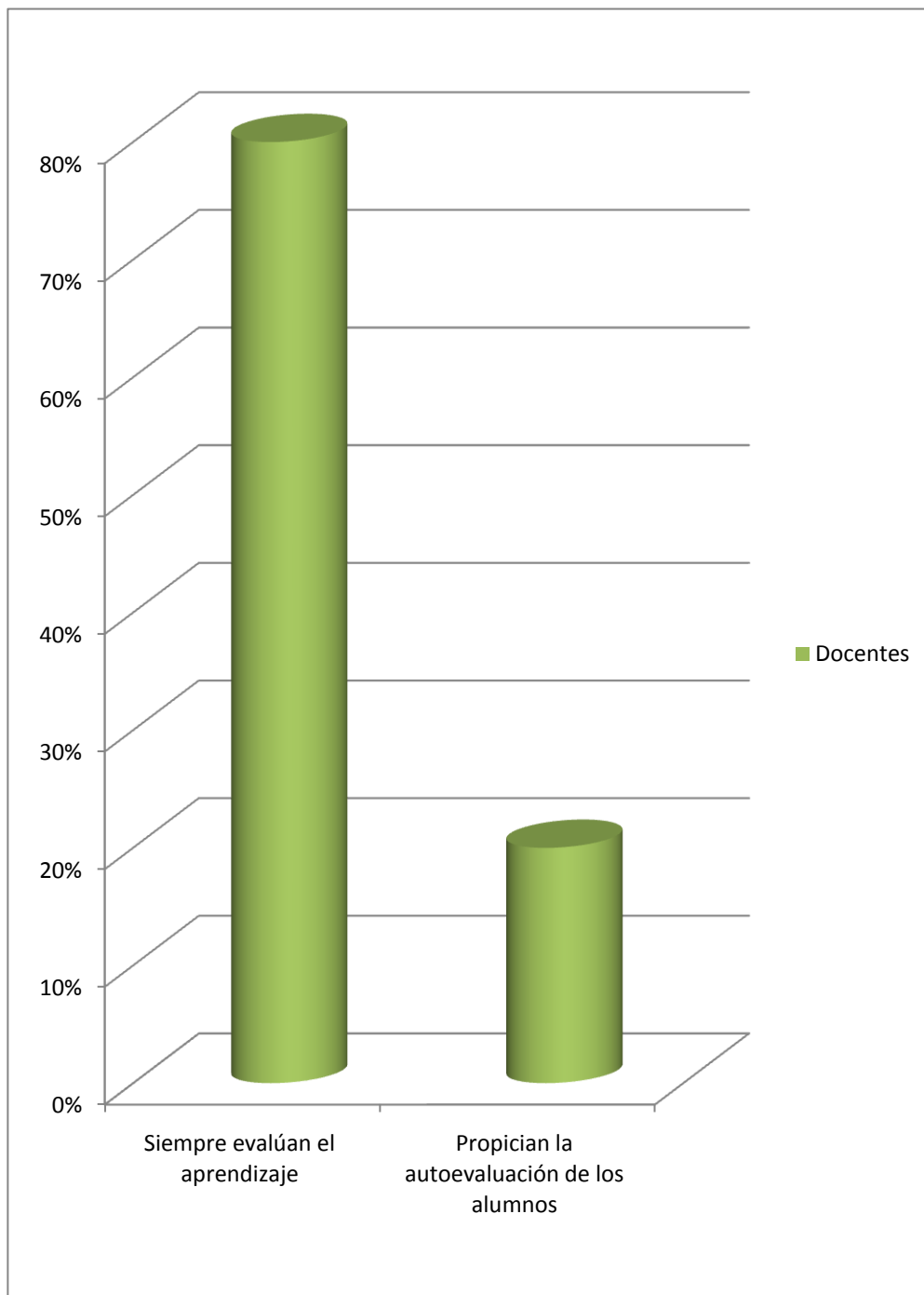
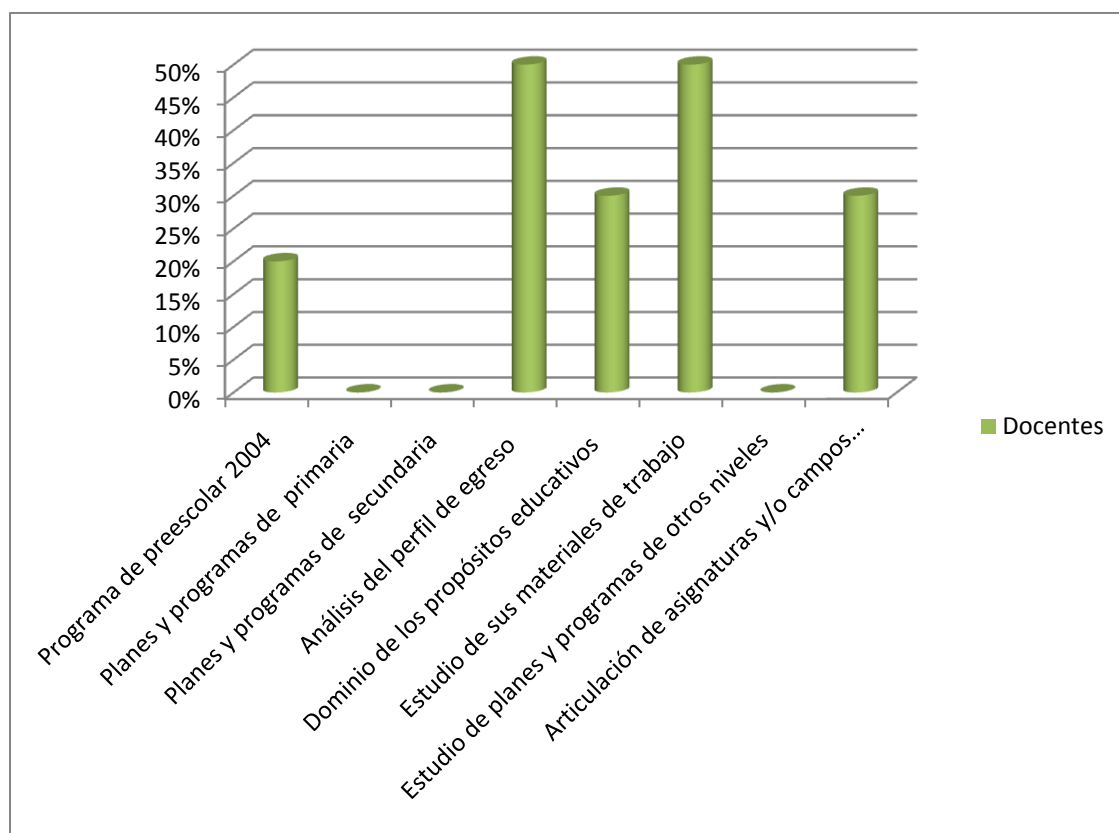


Figura 6
Recursos didácticos metodológicos: evaluación



La figura 7 muestra el porcentaje de docentes que no necesitan reforzamiento con referencia a los recursos didácticos materiales.

Figura 7
Recursos didácticos materiales

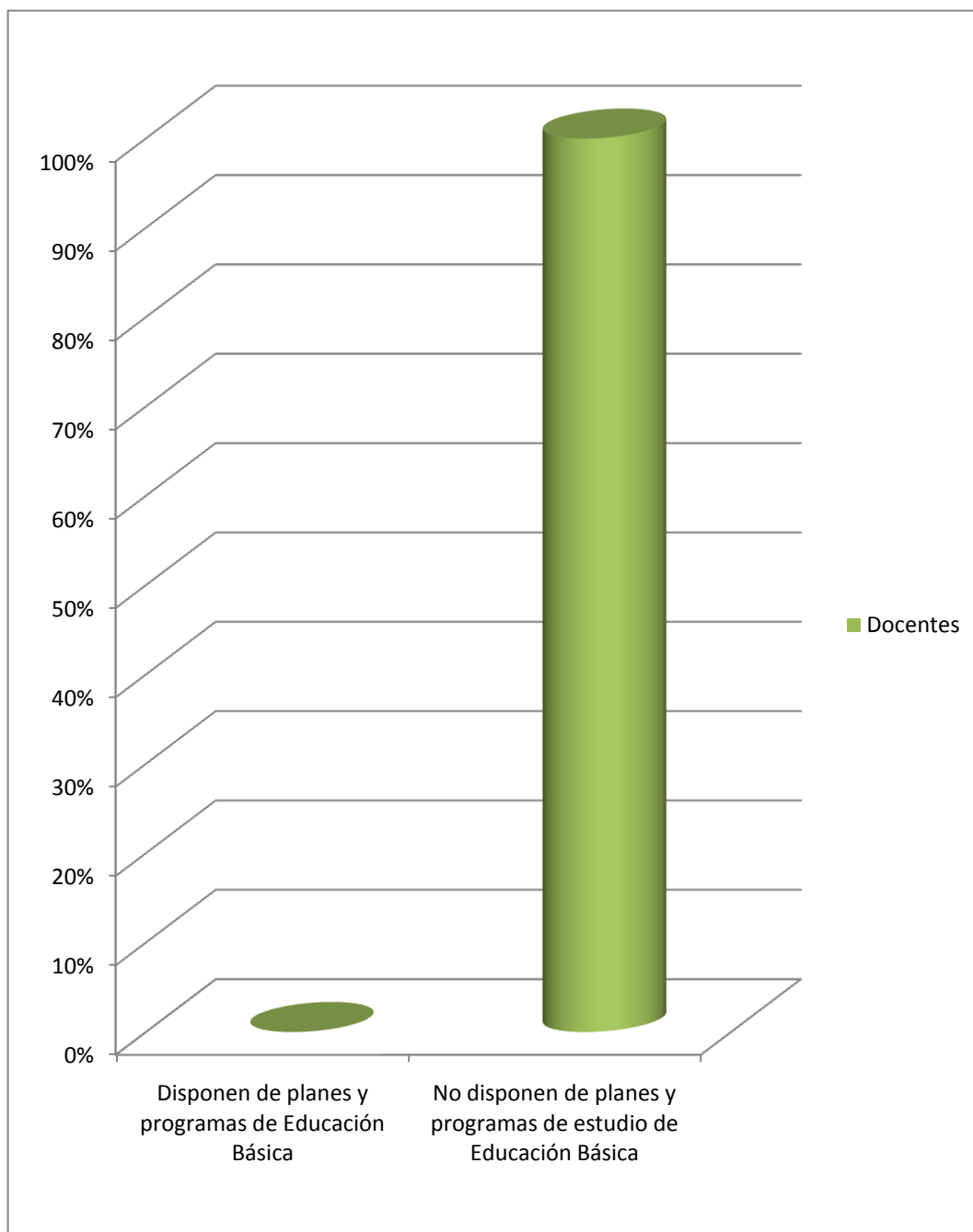


Con el desarrollo de la aplicación de las entrevistas a los docentes fue posible observar si contaban o no con los recursos didácticos que se iban mencionando, obteniendo los siguientes resultados:

El 100% sólo posee los planes y programas del grado que atiende, pero no tienen disponible para uso y consulta los de otros niveles educativos y grados escolares; incluso, al finalizar el ciclo escolar tienen que reintegrarlos a la dirección de la escuela en caso de que se les asigne otro grupo para su atención. Véase la figura 8.

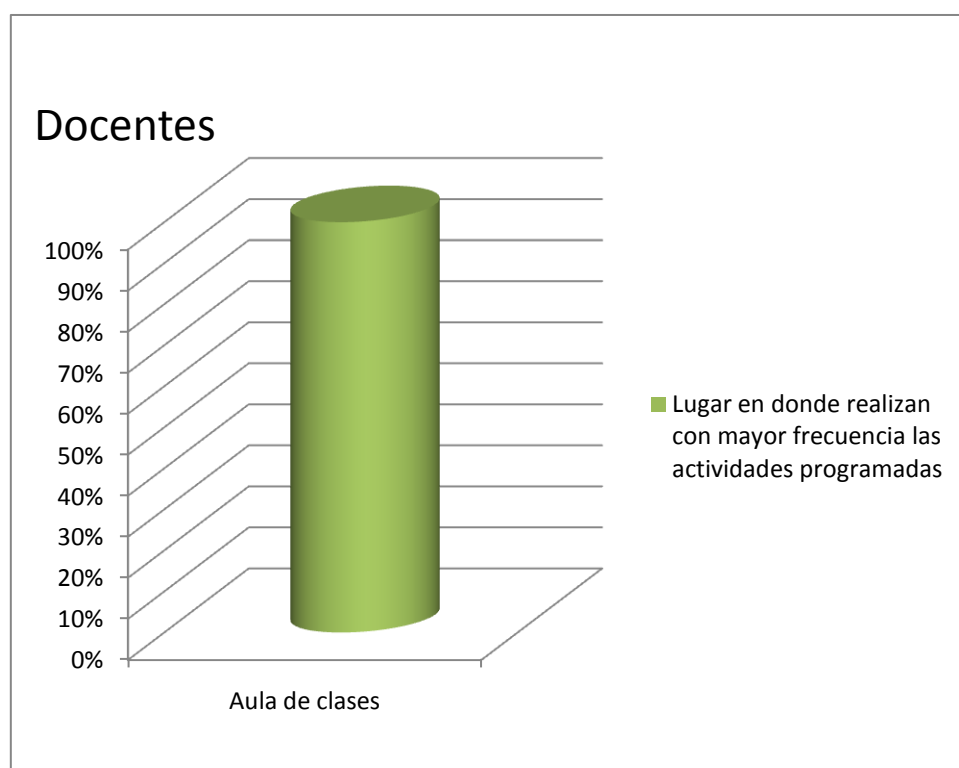
Figura 8

Disponibilidad de planes y programas de estudio de Educación Básica



La figura 9 permite observar el espacio físico de la escuela en el que los docentes realizan con mayor frecuencia las actividades escolares.

Figura 9
Espacio más frecuente para realizar actividades

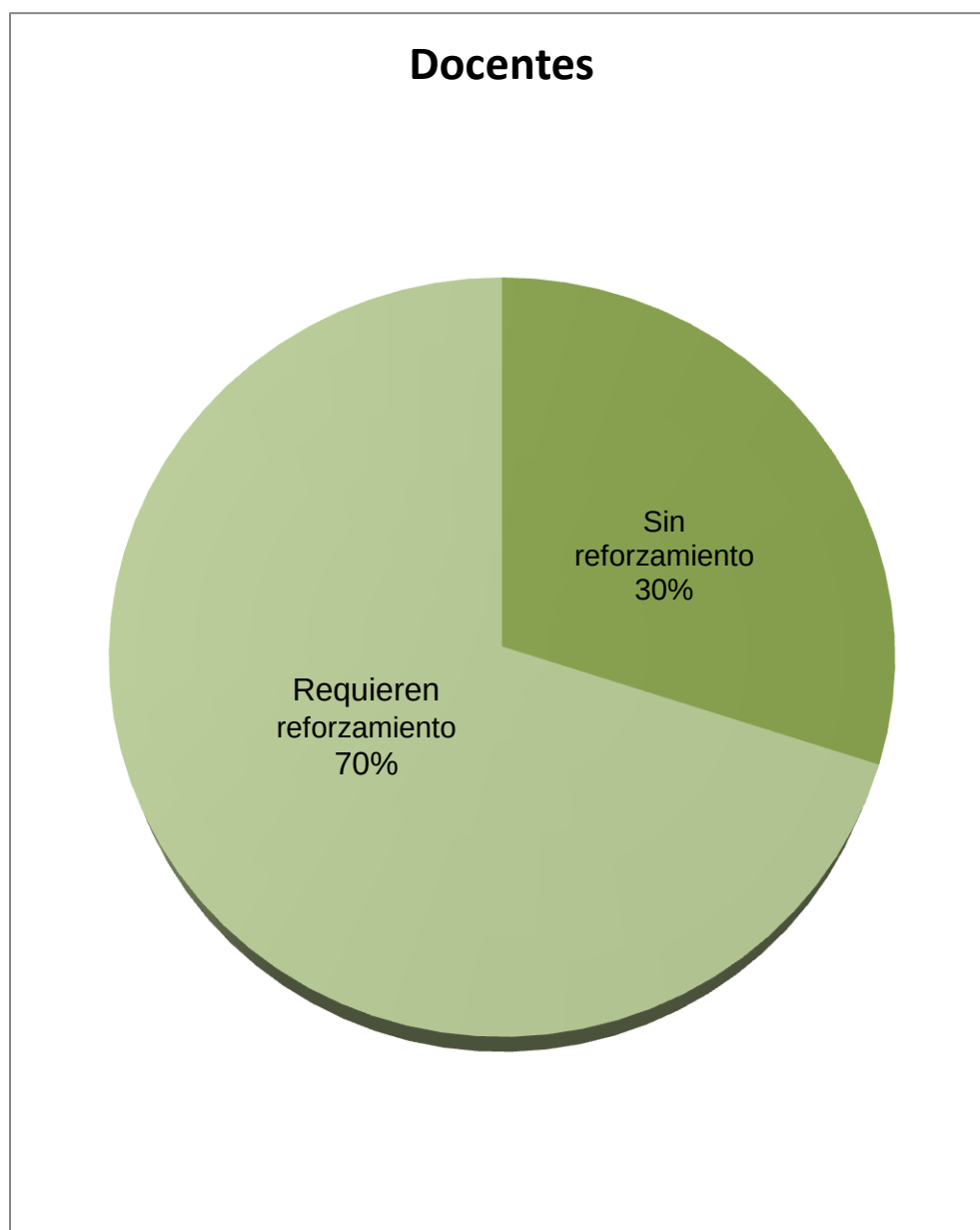


De la hipótesis

Las siguientes figuras descartan parte de la hipótesis del presente estudio “los docentes requieren mayor reforzamiento en los recursos didácticos humanos y metodológicos para promover el desarrollo de competencias en los alumnos en el aula de clases”. Esto debido a que los resultados arrojaron que requieren mayor reforzamiento en los recursos didácticos humanos y materiales.

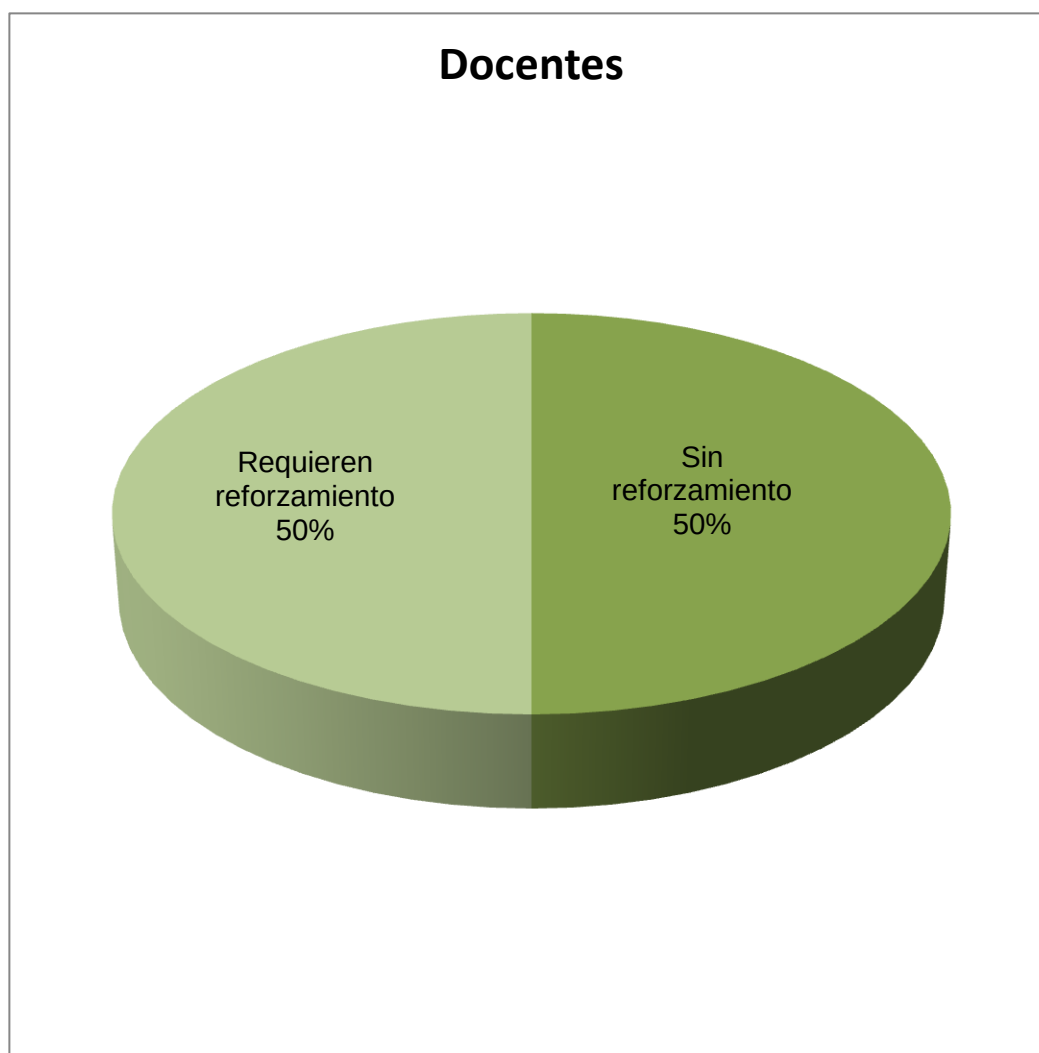
En promedio los resultados arrojaron que sólo el treinta por ciento de los docentes no requieren reforzamiento en los recursos didácticos humanos, como lo muestra la figura 10.

Figura 10
Recursos didácticos humanos



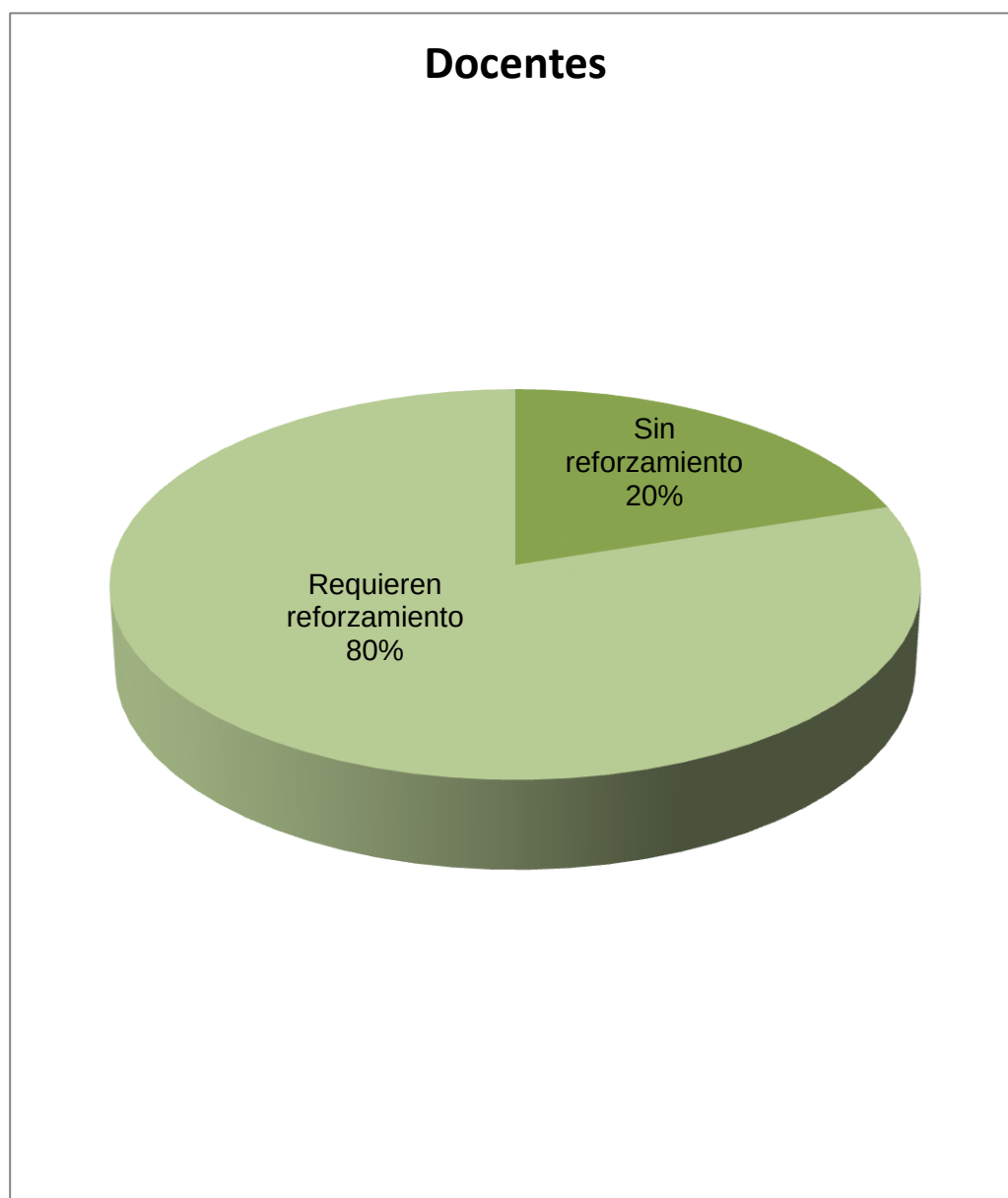
La figura 11 muestra el promedio de docentes que requieren reforzamiento con respecto a los recursos didácticos metodológicos, siendo el cincuenta por ciento de los entrevistados quienes lo necesitan.

Figura 11
Recursos didácticos metodológicos



La figura 12 muestra el promedio de docentes que requieren reforzamiento con respecto a los recursos didácticos materiales, obteniendo que el ochenta por ciento de éstos lo necesitan.

Figura 12
Recursos didácticos materiales



Es importante destacar que los recursos didácticos organizativos se encuentran inmersos en los tres tipos de recursos que se presentan en las tablas y figuras de resultados. De hecho sólo para la presentación de los resultados de investigación se están abordando por separado, ya que en la práctica se trabajan en forma simultánea.

Fortalezas, debilidades y necesidades

El instrumento aplicado permitió obtener resultados en cuanto a las fortalezas, debilidades y necesidades de actualización de los docentes. Ellos fueron quienes en forma libre expresaron lo referente a los tres aspectos, véase la tabla 10.

Tabla 10
Fortalezas, debilidades y necesidades docentes

RUBROS	F	%	VARIABLES
Fortalezas	2	20.0	Capacidad de observación
	1	10.0	Investiga con frecuencia
	1	10.0	El apoyo de los padres de familia
	2	20.0	Dominio en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)
	1	10.0	Tiene claridad en lo que significa desarrollar competencias
	1	10.0	Conocimiento de los planes y programas de estudio
	2	20.0	Constancia en lo que hacen y la dedicación que tienen
Aspectos que requieren reforzamiento	2	20.0	Dificultades con padres de familia
	1	10.0	Tiempo insuficiente para analizar los recursos didácticos materiales
	3	30.0	
	1	10.0	No contar con materiales didácticos adecuados
	3	30.0	Situación económica de los padres y madres de familia
Necesidades de actualización	1	10.0	Situaciones didácticas
	1	10.0	Estrategias para desarrollar competencias
	8	80.0	Articulación de los programas, atención a alumnos con NEE

5.1.2 Análisis cualitativo

Observar directamente el desempeño de los docentes y alumnos en el aula de clases permitió enriquecer el logro de los objetivos específicos: identificar los recursos didácticos existentes en el contexto áulico como espacio más próximo para favorecer el desarrollo de competencias de los alumnos e identificar los recursos didácticos que requieren ser reforzados en los docentes. A continuación se dan a conocer los resultados obtenidos en base a la práctica de tres docentes, uno de cada nivel educativo.

Grupo de educación preescolar

Recursos didácticos existentes en el aula: las condiciones físicas del aula eran adecuadas para promover el desarrollo de competencias de los alumnos. Estaba ambientada por trabajos elaborados por los alumnos y la maestra, mismos que se encontraban pegados en las paredes del salón de clases. El mobiliario estaba conformado por mesas para tres o más alumnos, distribuidas en equipos de trabajo. Contaba con rincones conformados con recursos didácticos materiales atractivos y accesibles para los alumnos (juguetes diversos, rompecabezas, cuentos, etc.).

En cuanto a los recursos didácticos humanos, la maestra guiaba mucho a los alumnos; incluso al hacerles preguntas prácticamente ella misma daba las respuestas y realizaba las acciones requeridas, en lugar de permitir que los pequeños fueran quienes las hicieran para propiciar el desarrollo de sus competencias. No se observó respeto en el estilo y ritmo de aprendizaje.

La mayoría de los alumnos en determinados momentos se mostraban apáticos y aburridos, sólo unos cuantos eran los que participaban y se mostraban interesados en la actividad.

La maestra fue quien ejecutó todas las acciones, incluso la distribución de los materiales para que los alumnos elaboraran una carta.

Con respecto a los recursos didácticos metodológicos contaba con planeación didáctica; se percibió el uso del programa de preescolar 2004; en el momento de realización de la actividad se observó incongruencia entre lo escrito y las acciones efectuadas, de lo cual se percató la docente de grupo y lo externó. La interacción con los alumnos fue casi nula, la maestra se encontró durante toda la sesión de trabajo junto al pizarrón, sin involucrarse con los equipos de trabajo.

La planeación y realización de la actividad consideró las acciones como si todos los alumnos tuvieran competencias desarrolladas en forma homogénea.

Se observó carencia de evaluación de las acciones; incluso en la planeación didáctica no se tocó este aspecto.

El tiempo que duró la actividad no fue aprovechado al máximo, esto por la distracción mostrada por algunos alumnos.

Grupo de educación primaria

En referencia a las condiciones físicas del aula que ocupó el grupo, el nivel de iluminación, temperatura, tamaño, ventilación, limpieza y mobiliario eran adecuados; los alumnos hablaron mucho durante la sesión de trabajo, por lo que el nivel de ruido fue poco adecuado para entablar comunicación.

Los niños se encontraban sentados en equipo, y su mobiliario constaba de mesas hexagonales y sillas, lo que facilitaba la organización del trabajo.

Las paredes del salón estaban decoradas por láminas elaboradas por la maestra y los alumnos; el aula contaba con rincones de trabajo apropiados a los intereses de los menores.

La maestra de grupo no tenía planeación didáctica escrita (la dejó en su casa para hacerle ajustes); sin embargo, al cuestionarla sobre el propósito que persiguió con la actividad, su respuesta fue acorde con el desarrollo de la misma. Utilizó recursos materiales didácticos atractivos (masa, plastilina, botellas de desecho, libros del alumno y libretas). Tomó como base el plan y programas de estudio de su grado, observándose la aplicación de las sugerencias didácticas que contienen en el desarrollo de la clase.

La mayoría de los alumnos se encontraban motivados; la docente tomó en cuenta los conocimientos previos de algunos de éstos, se percibió el desarrollo de habilidades, adquisición de conocimientos, actitudes de colaboración y respeto, práctica de valores entre la maestra y los alumnos, excepto en un equipo de trabajo que a criterio de la maestra si pueden hacer las cosas, pero son perezosos. Estos alumnos no tenían material para trabajar y en el lapso de manipulación del mismo estuvieron sin hacer nada, por lo que pudieron distraerse y distraer a sus compañeros.

Grupo de educación secundaria

Las condiciones físicas del aula en cuanto a temperatura, nivel de ruido, tamaño y ventilación eran adecuados; no así la limpieza, iluminación (el sol se reflejaba en los cuadernos de algunos alumnos, lo que afectó su visión al momento de leer textos) y mobiliario (consistía en sillas de metal muy pesadas con paletas angostas).

Las paredes del salón se encontraban decoradas con mapas y láminas elaborados por los alumnos y la maestra.

Los jóvenes estaban distribuidos en filas, uno atrás del otro, dándose la espalda, por lo que el proceso de interacción entre ellos era muy limitado.

La maestra no contaba con planeación didáctica escrita. Para trabajar la actividad siguió lo establecido en el libro de texto de los alumnos y antes de entrar de lleno al tema hizo algunas reflexiones con sus alumnos (abordó valores), mismas que no tuvieron relación con la clase.

Para dar pie a la actividad planeada iban a utilizar la tarea que había dejado la maestra el día anterior; esto fue modificado debido a que la mayoría de los alumnos no la llevaron.

Durante el desarrollo de la sesión se observó adquisición de conocimientos, actitudes de colaboración y respeto, práctica de valores por los alumnos y la maestra; ésta última mostró interés por los comentarios que hacían los menores, quienes se mostraron interesados en el tema.

Se hizo uso de los libros del alumno, del maestro, cartulina, cinta adhesiva y lápices de colores.

Es importante resaltar que durante el proceso de lectura la maestra era quien hacía los comentarios de la misma y la participación de los alumnos fue casi nula, ya que ella guiaba mucho las acciones; incluso distribuyó personalmente los materiales que se iban a ocupar por equipos; cuando intervino en los equipos respondía sus dudas y les decía qué hacer para continuar.

En resumen, sólo una de las tres docentes tenía su planeación docente, aunque no siguió la secuencia didáctica establecida en el momento de ejecución.

Las tres docentes realizaron las actividades en el aula de clases, daban las indicaciones y hacían las correcciones, esto no concuerda con un enfoque por competencias, ya que el docente es de facilitador, mediador y no el hacedor.

Los recursos didácticos materiales más utilizados fueron los libros del alumno.

A pesar de que los alumnos se encontraban agrupados en equipos de trabajo, el trabajo en colaborativo no se apreciaba.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones relativas a los objetivos específicos y al general

Los resultados obtenidos en el presente trabajo recepcional descartan una parte de la hipótesis: los docentes requieren mayor reforzamiento en los recursos didácticos humanos y metodológicos para desarrollar sus competencias, ya que las entrevistas aplicadas y las guías de observación indicaron que efectivamente se requiere mayor reforzamiento en los recursos didácticos humanos, no así en los metodológicos, esto debido a que los materiales obtuvieron un porcentaje más alto.

¿Cómo es que los recursos humanos y materiales requieren mayor apoyo si son éstos precisamente los pilares para que los docentes planeen las actividades?

Para muchos tal vez parezca obvio que es necesario conocer y respetar el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos, pero en la práctica en el mejor de los casos los maestros sólo conocen algunos aspectos de sus alumnos, tal vez en algunos casos por el grupo tan numeroso que atienden y otros aun no tienen acceso a este tipo de información, a pesar de que los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica lo plasma implícitamente en sus páginas, esto al sugerir situaciones didácticas que indican observar permanentemente cómo aprenden los alumnos y los tiempos en que realizan las actividades. Al parecer la flexibilidad de los programas se pierde al conocerlos parcialmente, lo cual era manifestado con sus semblantes de incertidumbre al tratar de responder a las preguntas de la entrevista.

A pesar de que la principal herramienta de los docentes es la observación, al no hacerla sistemáticamente, es decir, al no llevar registros de ella, muy a menudo se pierden de vista aquellos pequeños detalles que en conjunto son grandes elementos para trabajar en el aula, por lo que en el transcurso de la jornada laboral se deja a la deriva información que permitiría conocer y corroborar las habilidades,

conocimientos, actitudes y valores que poseen los alumnos, lo que por ende limita el conocimiento de las competencias que poseen y entonces, sin que los mentores se lo propongan, limitan sus potencialidades, lo cual se pudo ver durante la aplicación de la guía “Observación de las competencias del docente en el aula de clases”.

Otro aspecto de los recursos didácticos humanos es el que se refiere a los docentes. Ellos son quienes dan vida a los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, son los motores para transformar la vida en la escuela y en las aulas, pero cómo hacerlo si hay poca claridad en los fines educativos, si existe una incongruencia al responder en la “entrevista para medir competencias en los docentes de Educación Básica” que ante situaciones problemáticas que se presentan en la escuela su actitud es de colaboración y que sólo el 40% colabora siempre con sus compañeros para solucionar problemas relacionados con los alumnos y, el 60% se comunica siempre para mejorar la atención que se presta a los alumnos. En estos rubros para poder brindar una respuesta educativa adecuada los porcentajes deberían estar al 100%; este mismo porcentaje es el que necesita tener respecto al grado de conocimiento de los fines educativos.

Citar a los padres de familia en los recursos didácticos humanos es imprescindible, ya que ellos son los que refuerzan las acciones emprendidas en la escuela, a pesar de que su participación es limitada por la dinámica familiar y laboral que viven, según lo manifestaron los mentores en el momento de la entrevista. Sin embargo, se considera que esto se superará en la medida en que los sean involucrados en el proceso educativo de acuerdo a sus posibilidades.

Al hacer referencia de los recursos materiales, encabezan la lista sin lugar a dudas los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, ya que son los documentos rectores para el desarrollo de las competencias para la vida de los alumnos. Sin embargo, irónicamente los docentes no cuentan con ellos; en el mejor de los casos tienen únicamente los que pertenecen a su grado y nivel educativo, siendo que éstos se encuentran en páginas de internet, lo que conlleva a deducir que

solo los conocen parcialmente, y si todos los mentores de Educación Básica son responsables de lograr el perfil de egreso, cómo hacerlo si no cuentan con los documentos que plasman la forma de alcanzarlo.

Por otro lado, ninguno de los docentes entrevistados manifestó consultar los planes y programas de estudio pertenecientes a niveles educativos diferentes del que forman parte, siendo que sus contenidos se complementan, ya que son secuenciales. Es por esto que solo el 30% manifestó dominio en los propósitos educativos y competencias para articular las asignaturas, aunado a que únicamente el 50% estudia mucho sus materiales de trabajo. Lo dicho es incongruente cuando el 100% de los mentores dijo utilizar planes y programas de estudio, libros del maestro, libros de las bibliotecas de aula, libros del alumno y bibliografía diversa para elaborar su planeación didáctica.

Lo anterior da como consecuencia que el porcentaje de docentes que no requieren reforzamiento en los recursos didácticos sea muy bajo. Siendo el 30% en los recursos humanos y el 20% en los materiales, el resultado es preocupante.

El aula de clases resultó, además de ser el espacio más próximo para el desarrollo de competencias de los alumnos, es en donde se realizan con mayor frecuencia las actividades programadas. Es importante mencionar que esta determinación la toma el maestro frente a grupo, y si bien es cierto que los alumnos se acostumbran a esto, también es refutable, al ver cómo acuden a la clase de educación física con mucho agrado. ¿Será porque las actividades al aire libre son atractivas e igual de fructíferas, e incluso tal vez hasta con mejores resultados que las que se desarrollan en el aula?, ¿qué sucede con los docentes, que no contemplan la actividad física como una necesidad cotidiana que tienen los seres humanos por el simple hecho de ser pensantes? Si la escuela cuenta con espacios físicos diferentes al salón de clases, deben ser utilizados con la finalidad de romper esquemas y brindar una mejor respuesta educativa a los educandos.

Aunque los resultados de los recursos didácticos metodológicos no arrojan ser los que necesitan mayor reforzamiento, es importante enunciarlos por la trascendencia que tienen en la transformación de una escuela y por ende en el fortalecimiento del desarrollo de competencias de los alumnos. Es importante acotar que los planes y programas de estudio vigentes los contienen como sugerencias de enriquecimiento para los docentes, pero al no ser analizados con frecuencia, es imposible pensar que su contenido pueda ser aplicado en las aulas.

Se abordarán los recursos didácticos metodológicos en sus tres aspectos: planeación, realización y evaluación.

La planeación en una escuela se inicia con la elaboración del plan estratégico de transformación escolar. En la construcción de éste debe participar todo el personal, así como los padres y alumnos, ya que los puntos de vista y aportaciones de todos lo enriquecen y promueve la participación de los participantes en el proceso educativo (SEP. (2006). Plan estratégico de transformación escolar). Si reporta tales beneficios, ¿por qué motivos sólo algunos docentes participan en su elaboración?, tal vez porque el estudio del soporte teórico ha sido muy somero, lo que ha generado que no se haya analizado y reflexionado sobre la importancia de involucrarse para hacerlo, lo cual tiene como consecuencia implícita que no guíen las acciones a realizar en el aula de clases, a pesar de ser su principal propósito.

Del plan estratégico de transformación escolar se desprende el programa anual de trabajo de las instituciones, mismo que privilegia la aplicación de los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica. En teoría éste está dirigido al logro de las metas propuestas anualmente, por lo que debería ser un documento rector para las actividades que se realicen, esto para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, de aquí la importancia de que se involucre el 100% de los maestros en su elaboración. Lamentablemente en la práctica esto no es así, pues según los resultados de este estudio el porcentaje no excede del 60%, y además el 30% de los mentores nunca se involucran. ¿Cómo pueden mejorar las escuelas la

calidad el servicio educativo que ofrece si no tienen puntos de partida afines que les permitan guiar sus acciones, las cuales deben estar dirigidas al logro del perfil de egreso?

Los objetivos y metas marcados en el programa anual de trabajo en las escuelas, al no ser perseguidos por los actores educativos, provocará que la planeación grupal corra el riesgo de desfasarse, o en el mejor de los casos de convertirse en un requisito administrativo, ya que los ejecutores al ir por distintos caminos no pueden conjuntar esfuerzos para hacer secuenciales los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, aun cuando el 100% de los entrevistados elaboren planeación didáctica grupal.

En el momento de realización de las actividades, sólo el 40% de los docentes manifiestan tener claridad en las estrategias de enseñanza empleadas y el 50% en las de aprendizaje, esto hace que la importancia de su uso se minimice y que no se aprovechen los recursos didácticos materiales existentes y, propiciará que en determinados momentos de la práctica tal vez no estén conscientes de lo que desean que logren los alumnos.

Para el aspecto de realización solamente el 60% de los mentores programan actividades en las que interactúan con los alumnos, siendo éste un punto medular en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite ver cómo construyen los alumnos, qué tan significativo es lo que aprenden, cómo aprenden, etc. Y si la interacción entre alumnos y maestros es limitada, en ese mismo grado de limitación se encontrará la interacción alumno-alumno, lo que frena sin lugar a dudas el desarrollo de competencias, ya que por naturaleza el ser humano se desarrolla y vive en sociedad.

Hacer presente el proceso de evaluación se hace imprescindible, sobre todo cuando se trabaja bajo un enfoque por competencias, ya que este propone como cotidiano propiciar la autoevaluación en los educandos, pero en la realidad esto no ocurre, ya

que el porcentaje de los docentes que lo practican es muy bajo y entonces ¿cómo pueden los alumnos observar mejoras en el desarrollo de sus competencias si no desarrollan la habilidad de percibir sus aciertos y desaciertos? En este rubro aún hay grandes barreras que eliminar, ya que los mentores continúan evaluando a cada alumno según sus criterios y puntos de vista, sin darse cuenta que los alumnos les pueden aportar un sin número de elementos para hacer que este proceso se vuelva sistemático.

Es importante mencionar que los docentes son capaces de percibir sus fortalezas, necesidades de actualización y los aspectos que requieren reforzamiento para continuar desarrollando sus competencias docentes, lo cual da como resultado avances en el proceso de sensibilización, lo que propiciará una creciente necesidad de revisión de los recursos didácticos materiales, mismos que fortalecerán los humanos.

En conclusión se dio sustento al objetivo general y a los objetivos específicos, mediante los resultados cuantitativos y cualitativos; no así a la hipótesis en cuanto a la necesidad de reforzamiento de los recursos metodológicos, aunque sí en lo que se había planteado respecto a los recursos humanos.

6.2 Aportaciones originales

Los docentes deben explorar los planes y programas de estudios vigentes de los tres niveles educativos, para visualizar y entender la articulación y sistematización que guardan y enriquecer sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, por lo que se hace necesario diseñar procesos de actualización que los articulen en todo momento; esto permitirá que los docentes se familiaricen con ellos y descubran paulatinamente los secretos metodológicos que tienen inmersos, es decir, contarán con más estrategias en los momentos de planeación, realización y evaluación de las acciones a emprender en el aula y en la escuela.

En un enfoque por competencias los hacedores son los alumnos y los docentes deben enriquecer los contextos en que se desenvuelven con la finalidad de fortalecer sus competencias para la vida y continuar desarrollando las propias.

Los docentes tienen el deseo de transformar sus prácticas, lo que piden es que se les acompañe permanentemente con sugerencias técnico-pedagógicas viables para ser aplicadas con los alumnos.

Los alumnos para desarrollar sus competencias deben ser invitados a trabajar en diferentes contextos; el aula de clases no es el único espacio físico adecuado con que cuentan las escuelas. Se deben explotar todos los espacios existentes en las instituciones y en la comunidad que permitan hacer el aprendizaje significativo.

El producto de esta investigación será el diplomado titulado “Desarrollando competencias en Educación Básica”, mismo que buscará articular el contenido de los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica en sus tres niveles educativos, con la finalidad de que los maestros descubran las bondades de trabajar bajo un enfoque por competencias y se sensibilicen en el uso y conocimiento de estos recursos didácticos materiales, además de que les permitirá continuar desarrollando sus competencias para innovar sus prácticas educativas.

Se conformará de tres módulos, cada uno integrado por dos unidades temáticas, que a continuación se enuncian:

MÓDULO I. Para favorecer competencias en los alumnos ¿qué se requiere?

Unidad 1. Las competencias y sus beneficios en el ámbito educativo

Unidad 2. Competencias docentes

MÓDULO II. Los contextos: ¿barreras o limitantes para el desarrollo de competencias?

Unidad 1. Herramientas docentes para enriquecer los contextos

Unidad 2. Enriqueciendo el contexto áulico

MÓDULO III. Respondiendo a la diversidad

Unidad 1: Desarrollo de las competencias en el aula

Unidad 2. Respuesta educativa a partir de las competencias que poseen los
alumnos

6.3 Limitantes del modelo planteado

En el transcurso del análisis de los resultados se observaron limitaciones en el presente estudio; en primer lugar es importante mencionar el tamaño de la muestra, que fue muy pequeña, y sólo tomó en consideración a docentes frente a grupo de escuelas de educación regular; faltó incluir a los de educación especial, ya que ellos también tienen la responsabilidad de promover el desarrollo de competencias en los alumnos. Es importante en posteriores estudios considerar a un mayor número de escuelas para que los resultados sean más confiables. Por otro lado, conocer el punto de vista de otros profesionales como los supervisores, apoyos técnico pedagógicos, directores y equipos de apoyo de educación especial enriquecerá los resultados, ya que son actores educativos que aunque no se encuentran frente a grupo sí son capaces de observar situaciones relevantes con respecto a la dinámica en las aulas.

Otra limitación del estudio es que los instrumentos deben ser aplicados por un experto en el conocimiento y aplicación de los planes y programas de estudio vigentes de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Esto, como ya se mencionó en los resultados es muy difícil, debido a que los docentes los conocen y aplican parcialmente, de donde involucrarse en su análisis y aplicación implicará esfuerzos adicionales de los futuros investigadores.

6.4 Recomendaciones para futuros estudios

El estudio permitió incursionar al interior de las aulas de clases, sin embargo deja interrogantes que requieren respuesta, por ejemplo: ¿cuáles son los motivos por los que los docentes no programan equilibradamente actividades fuera y dentro del salón de clases? ¿por qué las actividades didácticas programadas fuera de la escuela son prácticamente nulas, si es fuera de ésta en donde los alumnos deben utilizar sus competencias? ¿Cómo saber si las competencias que desarrollan los alumnos en la escuela son propicias para desenvolverse en el contexto familiar y social, si los docentes no salen del contexto escolar? ¿Qué hacer para que los docentes se involucren en la elaboración del plan estratégico de transformación de las escuelas? Estas preguntas podrían dar pie a otras investigaciones interesadas en continuar desarrollando las competencias docentes.

Para finalizar es importante resaltar que la tarea educativa resulta ser una ardua labor de los docentes, son ellos quienes tienen los cambios en sus manos, son ellos quienes hacer crecer la escuela, son ellos quienes forman a nuestros hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argudín, Y. (2005). ***Educación basada en competencias: nociones y antecedentes***. México: Trillas.

Bodrova, E. y Leong, D. (2004). ***Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky***. Pearson Educación de México.

Cázares, A. y Cuevas, G. (2007). ***Planeación y evaluación basada en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta posgrado***. México: Trillas.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. (2006). ***Plan estratégico de transformación escolar***. México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2009). ***Plan de Estudios. Educación Básica Primaria***. México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Investigación Educativa. (2002). ***Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo cuatro. Evaluación***. México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección de Innovación Educativa. (2006). ***Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes***. México: Secretaría de Educación Pública.

Frade Rubio, L. (2007). ***Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria***. México: Calidad educativa consultores.

García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, C., Fernández Torres, L., Mustri Dabba, A. y Puga Vázquez, R. (2000). ***La integración educativa en el aula***

regular. Principios, finalidades y estrategias. México: Secretaría de Educación Pública.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L. (2006). **Metodología de la investigación.** (4ª ed.). México: Mc Graw-Hill.

Meece J. (2000). **Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores.** México: Mc Graw-Hill.

Papalia, D., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2005). **Desarrollo Humano.** (9ª ed.) México: Mc Graw-Hill.

Rodríguez Torres, E., Guajardo Ramos, G., Cárdenas Villareal, M., Villalón Hernández, M., Rodríguez Garza, R. y Salas Flores, S. (1997). **Hacia una escuela integradora.** México: Print Editores, S.A.

Romero Torres, N. (2005) **¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?** México: Revista Educar.

Secretaría de Educación Pública (2004). **Programa de Educación Preescolar 2004.** México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública (2006). **Libro para el maestro. Ciencias I. Primer grado.** México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública (2006). **Plan de Estudios. Educación básica. Secundaria.** México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública (2008). **Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior 1.** México.

Secretaría de Educación Pública (2008). **Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior**. México.

Secretaría de Educación Pública (2009). **Programas de estudio. Primer grado. Educación básica. Primaria**. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública (2009). **Programas de estudio. Sexto grado. Educación básica. Primaria**. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Teutli Guillén, F., Escandón Minutti, M. y Puga Vázquez, R. (2006). **Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial**. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Vargas, María. (2008). **Diseño curricular por competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería**. México: Trillas

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios & Centro de Documentación, Información y Análisis. (1917). **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Última reforma publicada DOF 24-08-2009. Recuperado el 1º de febrero de 2010, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios & Centro de Documentación, Información y Análisis. (1993). **Ley General de Educación**. Última reforma publicada en el DOF 22-06-09. Recuperado el 2 de febrero de 2010, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Cabrera, M. (2007). ***Dificultades para aprender o dificultades para enseñar.*** Recuperado el 30 de julio de 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1763Murcia.pdf>

Diccionario Sensagen. (Sin año de publicación). Definición de reforzar. Sin fecha de publicación. Recuperado el 17 de marzo de 2010, de <http://diccionario.sensagent.com/reforzar/es-es/>

El Porvenir.mx (2010). Cultural. ***El artículo 3º Constitucional.*** Recuperado el 30 de enero de 2010, de http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=118170

Esperanza, B. y Correa, H. (2007). ***Ritmos de aprendizaje.*** Recuperado el 30 de julio de 2009, de http://colegios.pereiraeduca.gov.co/instituciones/joseantoniojalan/proyecto_ritmos_07.pdf

Padilla, I. (2009). ***La importancia del contexto académico en el aprendizaje del niño con discapacidad intelectual.*** Recuperado el 27 de julio de 2009, de <http://www.slideshare.net/guestcbdbcd/la-importancia-del-contexto-academico-en-el-aprendizaje-del-nio-con-discapacidad-intelectuale>

Psicología de la educación para padres y profesionales (sin año de publicación). ***Definición de planeación didáctica.*** Recuperado el 31 de julio de 2009, de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/planeacion%20didactica>

Secretaría de Educación Pública. (2006). ***Formación cívica y ética. Programas de estudio. Reforma de Educación Secundaria.*** México <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/programas/civicayetica.pdf>

Torres De Márquez. (2008). ***La reflexión, la contestación, la proposición y la acción como espacios indispensables en el contexto áulico.***

Recuperado el 27 de julio de 2009, de

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26692/1/articulo4.pdf>

ANEXOS

ANEXO A

Oficios de autorización para realizar la investigación en
las escuelas de Educación Básica

ASUNTO: Autorización para realizar investigación

Puebla, Pue., a 18 de junio de 2009

MTRA. AÍDA ESCALANTE RODRÍGUEZ
DIRECTORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
PRESENTE

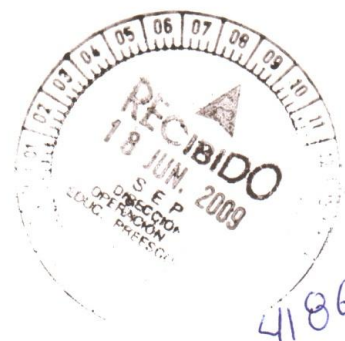
Por este medio solicito a Usted su autorización para realizar la investigación "Importancia del contexto áulico en el desarrollo de competencias de alumnos con necesidades educativas especiales" en el Preescolar "Ángel Salas Bonilla", con clave 21DJN06701, esto con la finalidad de elaborar mi tesis para titularme en el Postgrado en Pedagogía del convenio SEP- UPAEP.

Le informo que aplicaré 3 entrevistas y una guía de observación, la fecha planeada para la aplicación de los instrumentos es 25 de junio de 2009 y en el mes de septiembre, con la educadora que se aplique el instrumento de observación trabajaré a nivel grupal una actividad didáctica.

De antemano agradezco su atención al presente y quedo a sus órdenes

ATENTAMENTE


LIC. BEATRIZ TECAXCO TAPIA
ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGIA



Puebla, Pue., a 18 de junio de 2009

MTRO. HUGO DE ROMÁN CÉSAR
DIRECTOR DE EDUCACIÓN TELESECUNDARIA
PRESENTE

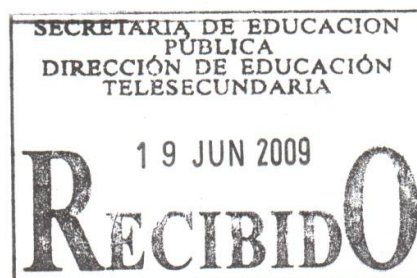
Por este medio solicito a Usted su autorización para realizar la investigación "Importancia del contexto áulico en el desarrollo de competencias de alumnos con necesidades educativas especiales" en la Telesecundaria "Juan Blanca Espinosa", con clave 21DTV0058I, esto con la finalidad de elaborar mi tesis para titularme en el Postgrado en Pedagogía del convenio SEP- UPAEP.

Le informo que aplicaré 4 entrevistas y una guía de observación, la fecha planeada para la aplicación de los instrumentos es 26 de junio de 2009 y en el mes de septiembre, con el docente que se aplique el instrumento de observación trabajaré a nivel grupal una actividad didáctica.

De antemano agradezco su atención al presente y quedo a sus órdenes

ATENTAMENTE


LIC. BEATRIZ TECAXCO TAPIA
ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGIA

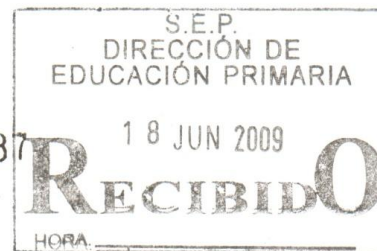


ASUNTO: Autorización para realizar investigación

Puebla, Pue., a 18 de junio de 2009

PROFR. ENRIQUE PONCE DE LA O
DIRECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
PRESENTE

2537



Por este medio solicito a Usted su autorización para realizar la investigación "Importancia del contexto áulico en el desarrollo de competencias de alumnos con necesidades educativas especiales" en la Esc. Prim. "Distribuidores Nissan No. 20", con clave 21EPR1529P, esto con la finalidad de elaborar mi tesis para titularme en el Postgrado en Pedagogía del convenio SEP- UPAEP.

Le informo que aplicaré 3 entrevistas y una guía de observación, la fecha planeada para la aplicación de los instrumentos es 24 de junio de 2009 y en el mes de septiembre, con la docente que se aplique el instrumento de observación trabajaré a nivel grupal una actividad didáctica.

De antemano agradezco su atención al presente y quedo a sus órdenes

ATENTAMENTE


LIC. BEATRIZ TECAXCO TAPIA
ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGIA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN ESCOLAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TELESECUNDARIA

Nº DE OFICIO: SEP-3.1.5/DETS/0812/09

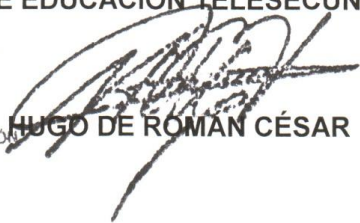
ASUNTO: SE AUTORIZA REALIZAR INVESTIGACIÓN.

Puebla, Pue., a 23 de junio de 2009.

C. PROFRA. INÉS LOPEZ IBAÑEZ
DIRECTORA DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA
"JUAN BLANCA ESPINOSA" C.C.T. 21DTV00581
PRESENTE.

Sirva el presente para enviarle un atento saludo, al mismo tiempo, le informo que la **C. LIC. BEATRIZ TECAXCO TAPIA**, quien actualmente cursa la Maestría en Pedagogía, tiene autorización para realizar la investigación "Importancia del contexto áulico en el desarrollo de competencias de alumnos con necesidades educativas especiales" en esa Institución que está bajo su muy digno cargo; por lo anterior, solicito a usted se brinden todas las facilidades para el buen desarrollo de dicha actividad.

Con la seguridad de contar con su colaboración, le anticipo mi reconocimiento.


ATENTAMENTE
ENCARGADO DEL DESPACHO DE LA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TELESECUNDARIA

MTRO. HUGO DE ROMAN CÉSAR
ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE PUEBLA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TELESECUNDARIA
PUEBLA

c.c.p. El C. MTRO. ANGEL ESPINOSA MARTÍNEZ - Jefe de Sector 01 de Telesecundarias Federales. - para su conocimiento.
c.c.p. El C. MTRO. ABEL VÁZQUEZ ROSALES - Supervisor Escolar de la Zona 01 de Telesecundarias Federales. - para su conocimiento.
c.c.p. La C. LIC. BEATRIZ TECAXCO TAPIA - para su conocimiento y respuesta.
c.c.p. el archivo.
HDRC/mo.

Av. Jesús Reyes Heróles S/N. Col. Nueva Aurora, CP 72070
TEL. 2 29 69 43

Unidos para progresar

Oficio No.: SEP-3.1.2/DEP/4073/09

Asunto: Solicitud

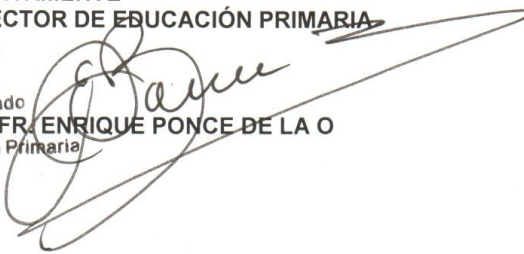
Heroica Puebla de Zaragoza, 23 de junio de 2009.

**C. DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA
"DISTRIBUIDORES NISSAN No. 20"
PRESENTE**

Por este conducto, le comunico que la Lic. Beatriz Tecaxco Tapia, estudiante de la Maestría en Pedagogía, tiene autorización para realizar la investigación "Importancia del contexto áulico en el desarrollo de competencias con alumnos con necesidades educativas especiales" en su institución, con la finalidad de dar soporte al trayecto formativo de la modalidad de educación especial.

Le informo que se aplicarán tres entrevistas y una guía de observación a docentes frente a grupo el día 24 de los corrientes y en el mes de septiembre.

Sin otro particular, agradezco su apoyo.

 **ATENTAMENTE**
DIRECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA
PUEBLA DE ZARAGOZA, PUE.
PROFR. ENRIQUE PONCE DE LA O

C.c.p. - Archivo
P*EPO/M*CECA.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN ESCOLAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

NÚMERO DE OFICIO: SEP-3.1.4./742/2009

ASUNTO: Autorización para realizar investigación

Puebla, Pue., a 18 de junio de 2009

**PROFR. ENRIQUE PONCE DE LA O
DIRECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
PRESENTE**

Por este medio solicito a Usted su apoyo para que la Lic. Beatriz Tecaxco Tapia realice la investigación "Importancia del contexto áulico en el desarrollo de competencias de alumnos con necesidades educativas especiales" en la Esc. Prim. "Distribuidores Nissan No. 20", con clave 21EPR1529P, esto con la finalidad de dar soporte al trayecto formativo de la modalidad de educación especial, con impacto en los niveles de educación especial.

Del mismo modo le informo que se aplicarán 3 entrevistas y una guía de observación a docentes frente a grupo, la fecha planeada para la aplicación de los instrumentos es 24 de junio de 2009 y en el mes de septiembre, con la docente que se aplique el instrumento de observación se trabajará a nivel grupal una actividad didáctica.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para saludarlo.



**GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Yolanda E. Cordero
LIC. YOLANDA E. CORDERO SÁNCHEZ



**SUBSECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
BÁSICA**

**DIRECCIÓN GENERAL
DE OPERACIÓN
ESCOLAR**

**DIRECCIÓN DE
EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

NÚMERO DE OFICIO: SEP-3.1.1/DEP/1029/09

ASUNTO: **Se Autoriza**

Puebla, Pue., a 22 de Junio de 2009.

**LIC. BEATRIZ TECAXCO TAPIA
PRESENTE.**

Con toda atención en respuesta al similar que remitió a esta Dirección a mi cargo, donde solicita autorización para realizar una investigación como sustento para la elaboración de su Tesis; informo a Usted que cuenta con la **autorización** para realizar las actividades de Investigación propuestas en su oficio de solicitud; en el Jardín de Niños "Ángel Salas Bonilla".

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad de enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE
DIRECTORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
PUEBLA, PUE.
MTRA. AIDA ESCALANTE RODRÍGUEZ


ESTADO LIBRE Y SOBERANO
S. E. P.
JARDÍN DE NIÑOS
"ÁNGEL SALAS BONILLA"
CLAVE: 21D.IN06701
COL. LAZARO CARDENAS
SAN ANDRÉS CHERILAN, PUE.

Recibí copia
24-Jul-09

C.c.p. Mtra. Juana O. Becerra Sánchez, Inspectora General de Sector Nueva Creación Tlaxcalancingo.- para su conocimiento.
C.c.p. Profra. Teresa Alicia R. Lara Lara, Supervisora de la Zona Escolar 090.- para su conocimiento.
C.c.p. Profra. Maria Amparo Sandoval Martinez, Directora del Jardín de Niños.- para su conocimiento.

C.c.p. Archivo

M'AER/M'JBCG/legr

ANEXO B

Instrumentos: Entrevista para medir competencias en los docentes de Educación Básica y Observación de las competencias del docente en el aula de clases.

ENTREVISTA PARA MEDIR COMPETENCIAS EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

ANTECEDENTES

- 1) Sexo F ____ M ____
- 2) Grado máximo de estudios: Profesor ____ Licenciatura ____ Postgrado ____
Otros ____
- 3) ¿Cuántos turnos trabaja? Un turno ____ Dos turnos ____ Tres turnos ____
Otros ____
- 4) ¿Cuántos años de experiencia tiene ejerciendo como docente?
a) De 1 a 5 b) de 6 a 10 c) de 11 a 15 d) de 16 a 20 e) de 21 a 25
f) de 26 a 30 g) 31 ó más
- 5) Tiene algún otro trabajo fuera de la labor docente Si ____ No ____
- 6) Si es así a) ¿Qué tipo de trabajo es?

RECURSOS DIDÁCTICOS

HUMANOS

Alumnos

Preguntas	De algunos	De todos	De casi todos	De ninguno
7. Conoce el estilo y ritmo de aprendizaje de sus alumnos				
8. Respeta el estilo y ritmo de aprendizaje de sus alumnos				
9. Conoce las habilidades de sus alumnos				
10. Estimula las potencialidades de sus alumnos				
11. Presentan problemas de indisciplina				
12. Podría describir las competencias que poseen sus alumnos				

Pregunta	Burlándose de ellos mismos	Se ayudan mutuamente	ignoran la situación	Cada quien resuelve sus problemas como puede
12. Sus alumnos ante situaciones problemáticas entre compañeros reaccionan				
Pregunta	Se burla de él	lo ayudan	es indiferente	brinda palabras de aliento
13. Cuando algún compañero comete errores, el grupo				

Maestros y otros profesionistas

Pregunta	Trabajar más	Innovar estrategias de trabajo	buscar alternativas	Ninguna de las anteriores
14. Atender a un alumno con necesidades educativas especiales implica				
Pregunta	Mucho	Más o menos	Poco	Nada
15. Conoce los fines educativos de la educación básica				
16. Colabora con sus compañeros de trabajo en la solución de problemas con sus alumnos				
17. Mantiene comunicación con sus compañeros de trabajo para mejorar la atención de sus alumnos				
Pregunta	Colaboración	Rechazo	Indiferencia	
18. La actitud de usted ante situaciones problemáticas en la escuela es de				

Padres

Preguntas	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
19.Los padres de familia participan en las actividades escolares				
20.Los padres de familia colaboran en la elaboración de materiales para la clase				
21.Los padres de familia faltan a juntas escolares porque				
22.Los padres de familia dedican tiempo para supervisar las tareas de sus hijos				

METODOLÓGICOS

Planeación

Preguntas	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
23.Participó en la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar				
24. En qué medida está familiarizado con el Plan Estratégico de Transformación Escolar de la institución				
25.El Plan Estratégico de Transformación Escolar guía las acciones a realizar al interior de su aula de clases				
26.Participó en la elaboración del				

Programa Anual de Trabajo de la escuela				
Preguntas	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
27. Conoce el Programa anual de trabajo de la escuela				
28. Toma en consideración el contenido del Programa anual de trabajo de la escuela para las actividades a realizar en el aula de clases				
29. ¿Con qué frecuencia realiza su planeación didáctica?				
30. Lo que plasma en su planeación didáctica se debe de cumplir tal como lo estableció				

Realización

Preguntas	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
31. Programa actividades en las que usted y sus alumnos interactúen				
32. Con qué frecuencia utiliza estrategias de enseñanza con sus alumnos				
33. Con qué frecuencia utiliza estrategias de aprendizaje con sus alumnos				
34. En su planeación didáctica propone actividades de acuerdo al desarrollo de competencias de sus alumnos				

Evaluación

Preguntas	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
35. Con qué frecuencia evalúa el aprovechamiento de sus alumnos				
36. Sus alumnos autoevalúan su proceso de aprendizaje				

MATERIALES

Para el maestro

Pregunta	Mucho	Más o menos	Poco	Nada
37. Conoce los planes y programas de estudio de educación preescolar				
38. Conoce los planes y programas de estudio de educación primaria				
39. Conoce los planes y programas de estudio de educación secundaria				
40. Ha analizado el perfil de egreso de los alumnos de educación básica contenido en los planes y programas de estudio				
41. Tiene dominio de los propósitos educativos que debe lograr con los alumnos				
42. Con qué frecuencia estudia sus materiales de trabajo				
43. Revisa los planes y programas de estudio que no son de su nivel educativo como				

enriquecimiento a los de su grado				
44. Con qué frecuencia articula el contenido de las asignaturas				

Pregunta	Planes y programas de estudio	Libros del maestro, libros de las bibliotecas de aula	Libros del alumno	Bibliografía diversa
45. En su planeación didáctica contempla				
Pregunta	Aula de clases	Patio o áreas diversas de la escuela	Fuera de la escuela	Otros espacios
46. Las actividades programadas las realiza con mayor frecuencia en				
Pregunta	En filas	En mesas de trabajo para equipos	Combinación de las dos anteriores	
47. El mobiliario en su salón con frecuencia se encuentra				

Fortalezas, debilidades y necesidades

48) Para desarrollar competencias en sus alumnos
¿Cuáles son sus fortalezas?

49) ¿Cuáles son sus principales limitantes?

50) ¿En qué necesita actualizarse para desarrollar competencias en los alumnos?

OBSERVACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL AULA DE CLASES

Escuela _____
 Nivel _____ Turno _____ Grado _____ Grupo _____
 No de alumnos en el grupo: _____ No. de alumnos con necesidades educativas especiales _____

Condiciones físicas del aula

1) Como son las condiciones de (señalar una respuesta en cada opción):

	Muy adecuadas	adecuadas	Poco adecuadas	Inadecuadas
Iluminación				
Temperatura				
Nivel de ruido				
Tamaño				
Ventilación				
Limpieza				
Mobiliario				

2) Ambientación del aula (es posible señalar más de una respuesta)

Las paredes del aula están totalmente vacías	
Las pares des están decoradas con material elaborado por el maestro	
Las pares des están decoradas con material elaborado por los alumnos	
Las paredes están decoradas con láminas, mapas, etc.	
Cuenta con rincones de trabajo (biblioteca de aula, materiales didácticos accesibles a los alumnos)	

3) ¿cómo es el mobiliario de los alumnos? (subraye la respuesta adecuada)

- Mesa individual con asiento fijo
- Mesa individual con asiento no fijo
- Mesa doble con asientos fijos
- Mesa doble con asientos no fijos
- Mesa para tres o más alumnos con asientos no fijos

4) La distribución del mobiliario de los alumnos al momento de la observación es (subraye la respuesta más adecuada):

- Están en filas (un alumnos detrás del otro)
 - Están en parejas
 - Están en equipos
 - Están en herradura
 - Otra, especificar
- 5) El material didáctico con que se cuenta en el aula es (puede subrayar más de una opción):
- Variado
 - Accesible a los alumnos
 - Está de acuerdo al nivel desarrollo de los alumnos
 - Estimulante para los alumnos
 - Otro, especificar

Actividad Observada

Asignatura (primaria y secundaria):
Campo formativo y aspecto (preescolar):

Tema:
Propósito de la actividad:
Competencia a favorecer:
Desarrollo de la actividad:

Planeación

- 1) Cuenta el docente con planeación didáctica escrita si _____ no _____
Marque: Elaborada por el _____ Ya establecida con machote _____
- 2) En caso de que si, subraye lo que contiene en el siguiente listado:
- Asignatura y/o campo formativo y aspecto
 - Tema
 - Propósito general
 - Propósito específico
 - Contenidos
 - Actividades
 - Procedimiento
 - Materiales empleados
 - Formas de evaluación
 - Bibliografía a emplear
- 3) Duración de la planeación, subraye solo una opción
- Diaria
 - Semanal
 - Quincenal
 - Mensual
 - Bimestral
 - Semestral
 - Anual
 - Otros. Especificar

- 4) En la planeación existen anotaciones que indiquen que el maestro lleva el seguimiento de la misma
Si _____ no _____
En caso de que si anote brevemente que tipo de anotaciones _____
-
- 5) La planeación toma como base los planes y programas de estudio vigentes
Si _____ no _____
- 6) Se observan las sugerencias contenidas en los programas, libros del maestro, libros del alumno, ficheros de actividades didácticas, colecciones de libros para maestros editados por SEP
Si _____ No _____
- 7) Existe coherencia entre la planeación y lo que se observa en el aula
En todo momento _____ En algunos momentos _____
En ningún momento _____

Uso del tiempo

- 8) El tiempo que el maestro(a) dedicó a pasar lista fue de _____ minutos
- 9) Las actividades de pasar lista y revisar tareas se aprovechan para reforzar el aprendizaje de los alumnos
Si _____ No _____
- 10) El tiempo que el maestro(a) dedicó a actividades: como ir por el material didáctico, organización de eventos, comentarios irrelevantes, etc. Fue de _____ minutos
- 11) El tiempo que el maestro(a) dedicó a desarrollo de actividades (desde su introducción hasta el cierre) _____ minutos
- 12) El tiempo que duró la actividad se aprovechó en forma adecuada
Si _____ No _____
- 13) En caso de que la respuesta sea no ¿cuáles fueron las razones? Puede subrayar más de una opción
Por falta de planeación
Porque los alumnos estaban distraídos
Porque la actividad no resultó atractiva
Porque hubo varias interrupciones por parte de otras personas
Porque el maestro salió del aula
Porque el maestro dedicó gran parte del tiempo a controlar y disciplinar al grupo
Porque la actividad planeada no está acorde con los intereses y competencias de los alumnos

Metodología

Aplicación de sugerencias de los planes y programas de estudio vigentes de educación básica. Es posible subrayar varias opciones

- Menciona los propósitos de la actividad
- Motivación de los alumnos
- Exploración de conocimientos previos
- Toma en consideración los conocimientos previos para introducirse en el tema
- Diversifica la actividad de acuerdo a las competencias de los alumnos
- Se observa el desarrollo de habilidades
- Se observa la adquisición de conocimientos
- Se asumen actitudes de colaboración y respeto
- Se observa la práctica de valores por los alumnos y el maestro
- Combina el trabajo individual, con el de parejas y equipos
- El aprendizaje de los alumnos es significativo

- Respeta el estilo de aprendizaje de los alumnos
 - a) Considera las diferentes actitudes mostradas por los alumnos
 - b) Considera el tipo de respuestas que los alumnos manifiestan
 - c) Presenta material que apoye el trabajo atendiendo los distintos canales de entrada (visual, auditivo, táctil)
- Respeta el ritmo de aprendizaje de los alumnos
 - a) Ofrece más tiempo a los alumnos que tardan más en terminar la actividad
 - b) Dosifica las actividades tomando en cuenta que algunos alumnos necesitan más tiempo que otros
 - c) Ofrece alternativas de actividades para los alumnos que terminan la actividad más pronto o más despacio que la media del grupo (Trabaja las versiones de los ficheros, en caso de primaria)
- Despierta el interés y curiosidad de los alumnos por aprender
- Utiliza material didáctico
 - a) Libros del alumno
 - b) Fichero de actividades didácticas
 - c) Material visual
 - d) Material concreto
 - e) Biblioteca de aula
 - f) Pizarrón
 - g) Gises
 - h) Cuadernos de los alumnos
 - i) Material de papelería
 - j) Material elaborado por el maestro
 - k) Multimedia

- El material que utilizó el maestro durante el desarrollo de la actividad (señale más de una respuesta)
 - a) Apoyó para lograr el propósito
 - b) Se apegó a los contenidos de la actividad
 - c) Apoyó el proceso de enseñanza

- d) Apoyó el proceso de aprendizaje
- e) Propicio el intercambio entre los alumnos
- Lleva un registro de los aspectos observados en los alumnos más significativos
- Evalúa de acuerdo a las competencias de los alumnos

OBSERVACIONES RELEVANTES

ANEXO C

Evidencias de la aplicación de los instrumentos

Aplicación de la entrevista a la docente de primero de preescolar



Al cuestionarla sobre los recursos materiales que utiliza en el aula, la maestra de grupo toma del escritorio un tubo y da la respuesta tomándolo como referencia, “utilizo lo que tengo a mi alcance como éste”.

Aplicación de entrevista a docente de segundo grado de educación preescolar.



La maestra antes de dar respuesta a las preguntas, siempre mostró un semblante de reflexión sobre el contenido de los cuestionamientos, era notorio su interés por saber cómo podía mejorar su práctica, sobre todo porque fue una de las docentes que permitió en forma voluntaria la aplicación de la guía de observación.

Aplicación de la entrevista a la docente de tercero de preescolar



La docente muestra seguridad para responder las preguntas, incluso comentó estar interesada en revisar bibliografía con contenidos al respecto.

Aplicación de entrevista a docente de segundo grado de primaria.



La maestra de grupo demostró interés al responder e inquietud por revisar textos debido a las dudas que se le presentaron, incluso pidió información sobre cómo solicitar el servicio de educación especial con la finalidad de atender mejor a los alumnos de su grupo.

Aplicación de entrevista a docente de tercer grado de telesecundaria.



La maestra de grupo manifestó estar a favor de las reformas educativas, lo único que pedía era que se les capacitara con tiempo y que esto se diera a través de personal con competencias para ello.

Observando al grupo de segundo grado de preescolar.



Véase la variedad de recursos didácticos que permanecen en el aula de clases.

Obsérvese la forma en que la maestra distribuye el mobiliario al interior del aula, siempre lo tiene organizado en mesas de trabajo.

Observando al grupo de segundo grado de telesecundaria



Observe las condiciones físicas inadecuadas del aula de clases, el reflejo del sol que entra por las ventanas es una barrera que obstaculiza de alguna forma el aprendizaje y participación de los alumnos. El calor los agota y les provoca cansancio, a pesar de ello la maestra de grupo implementa situaciones didácticas que permiten enriquecer el contexto.

Es importante denotar la distribución del mobiliario, se encuentra organizado en filas, esto hace que la interacción entre los alumnos sea limitada, ya que al darse la espalda el aprender unos de otros se coarta.

ANEXO D

Avances del diplomado:

Desarrollando competencias en Educación Básica

DIPLOMADO
DESARROLLANDO COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

DISEÑO CURRICULAR Y DISEÑO DIDÁCTICO PEGAGÓGICO

Beatriz Tecaxco Tapia

ÍNDICE

	Página
PRESENTACIÓN	3
JUSTIFICACIÓN	4
ANTECEDENTES	6
OBJETIVO GENERAL	9
PERFIL DEL ASPIRANTE	9
PERFIL DE EGRESO	11
MODALIDAD	12
ESTRUCTURA ACADÉMICA	12
ESTRUCTURA DEL DIPLOMADO	14
SISTEMA DE EVALUACIÓN	15
MÓDULO I	16

PRESENTACIÓN

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial 2005-2011 y la Alianza por la Calidad de la Educación se enfatiza la mejora en la calidad de la educación.

Los documentos antes citados tienen en común diez aspectos:

1. Infraestructura y equipamiento
2. Tecnologías de la información y la comunicación
3. Gestión y participación social
4. Ingreso y promoción
5. Profesionalización
6. Incentivos y estímulos
7. Salud, alimentación y nutrición
8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno
9. Reforma curricular
10. Evaluación

El diplomado *Desarrollando competencias en Educación Básica* busca contribuir al desarrollo de los aspectos: tecnologías de la información y la educación, profesionalización, reforma curricular y evaluación. Esto al reforzar los contenidos de la reforma curricular de Educación Básica, ofreciendo un trabajo a distancia mediante el uso de los medios tecnológicos actuales, para fortalecer la profesionalización docente a través del desarrollo de sus competencias, partiendo de procesos de evaluación sistemáticos.

El diplomado está organizado en tres módulos, cada uno integrado por dos unidades temáticas. Las actividades contenidas en éstas darán pauta a que los docentes de educación básica enriquezcan sus recursos didácticos metodológicos y materiales para innovar sus prácticas educativas al interior de las aulas.

JUSTIFICACIÓN

En el marco de la Reforma Educativa en Educación Básica, iniciada en el 2004 con el nivel de preescolar, seguida de la del nivel de secundaria en el 2006 y culminando con el nivel de primaria que está en proceso de reforma, ya que hasta el ciclo escolar 2009-2010 los programas a generalizar son los de 1º y 6º grado, aun continúan en etapa de prueba los de 2º, 3º, 4º y 5º grado. Se tiene proyectado que en el 2012 entre en vigor toda la reforma.

Los planes y programas de estudio vigentes de educación básica proponen como punto medular el desarrollo de competencias para la vida en alumnos, de tal forma que se articulan para que la población escolar logre el perfil de egreso propuesto en éstos.

Los planes y programas son recursos didácticos materiales que los docentes deben conocer y practicar, sin limitarse solo a explorar los del nivel educativo al que pertenecen o al grado que atienden, si se habla de una articulación entre ellos es importante que los mentores se familiaricen con su contenido.

Los programas de estudio vigentes ofrecen una gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje que dan pauta a enriquecer los diferentes contextos en los que se desenvuelven los alumnos, su flexibilidad permite que los docentes pongan en práctica su creatividad y la de los alumnos, respetando ritmos y estilos de aprendizaje, sobre todo buscan dar respuesta educativa a la diversidad existente en las aulas de clases, además esto permite que los mentores también desarrollen paulatinamente sus competencias docentes.

Por lo anterior, nace la inquietud de diseñar el diplomado *Desarrollando competencias en Educación Básica*, el cual propone el desarrollo de las competencias docentes a partir del análisis, aplicación y enriquecimiento de los planes y programas de estudio vigentes; busca además el enriquecimiento del

contexto áulico, como el espacio en el que los alumnos pasan la mayor parte de la jornada escolar.

ANTECEDENTES

El Sistema Educativo Nacional ha implementado, desde el 2004 la reforma educativa en los planes y programas de estudio de Educación Básica, los cuales tienen como propósito fundamental el desarrollo de competencias para la vida en todos los educandos que cursan esta etapa educativa (Secretaría de Educación Pública. (2009). Plan de estudios. Educación primaria).

La conceptualización de las competencias en la educación, esto es, la manera como éstas han sido entendidas en el ámbito educativo, ha ido modificándose en la medida en que ha habido un proceso de apropiación y de construcción en este ámbito, mismo que todavía no termina.

Es importante señalar que existen cuatro hechos históricos fundamentales que contribuyeron para impulsar dicha apropiación:

4. El desarrollo de la psicología cognitiva y las neurociencias, que establecen la serie de capacidades y habilidades de pensamiento a desarrollar más allá de la adquisición de conocimientos específicos.
5. El desarrollo de la organización laboral cada vez más compleja, que especifica los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que debe tener cada uno de los trabajadores en cada uno de los puestos que ocupan para ser contratados. Implica que la educación, como parte del proceso de la reproducción laboral, tiene que tomar en cuenta lo que pide el mercado laboral. En otras palabras, si las empresas requieren de un tipo de trabajador específico, la escuela tiene que ser capaz de producirlo.

6. El desarrollo de la psicología de la instrucción y la pedagogía, con formas más modernas de planear el aprendizaje, de manera que se pasa del diseño lineal por objetivos con actividades que nos permitan llegar a ellos, a un diseño curricular más constructivista. El sistema educativo mexicano estuvo diseñado por índole conductista en el marco conceptual de Ralph Tyler (1949) y Benjamín Bloom (1960) hasta la reforma de 1993. Esto quiere decir que en la escuela se trabajaba con base en la división de las áreas de desarrollo afectiva, psicomotora y cognoscitiva, para las cuales se establecían objetivos separados a alcanzar en el salón de clase definidos en niveles taxonómicos de aprendizaje. Así por ejemplo se decía: al término de la unidad el alumno será capaz de identificar los diferentes ecosistemas por sus características.

Para lo cual el maestro organizaba sus actividades y luego evaluaba si los alumnos si lo lograban o no. Hacia finales de la década de los años 80 este paradigma fue modificado en Estados Unidos cuando se empezó a utilizar el diseño de los objetivos integrados de Robert Gagné (Frade Rubio, 2007), quien presentaba otra taxonomía de objetivos en la que señalaba que cuando una persona aprendía utilizaba el conocimiento verbal, las habilidades intelectuales, las estrategias cognitivas y el uso de reglas y procedimientos, mismos que se manifiestan en una actitud que se presenta con destrezas motrices. Por tanto los objetivos no se podían separar en las tres áreas de Bloom, sino que tenían que estar integrados, ya que un objetivo debería contar con conocimientos, habilidades y estrategias de pensamiento, destrezas y actitud. Esta modificación curricular es la base del diseño curricular por competencias actual.

7. La necesidad consistió en modificar el fin de la educación como proceso que buscaba la transmisión de los conocimientos adquiridos por la sociedad de las generaciones pasadas a las nuevas, hacia un concepto más centrado en la capacidad del sujeto, del individuo y de la persona para aprender a aprender, dadas las necesidades antes expuestas que genera la sociedad de la

información en la que vivimos. Lo anterior, al mismo tiempo que se considera el contexto del cual emerge lo social, lo cultural y las condiciones que le permitirán la construcción social del conocimiento como resultado de su interacción con varios sujetos.

Estos cuatro hechos convergen en un mismo proceso: la formación por competencias para la vida, con las cuales los y las jóvenes del siglo XXI puedan incorporarse a lo que les espera sin problemas (Frade Rubio, L. 2007).

Según Frade (2007), durante la década de los 90 los países y las instituciones internacionales y nacionales fueron definiendo los conceptos básicos sobre lo que son las competencias en la educación, ya que de manera independiente del ámbito laboral, más o menos en el mismo sentido: involucran el uso del conocimiento con habilidades y destrezas que se manifiestan con una actitud. Por tanto, durante 1998, la UNESCO estableció la necesidad de que los gobiernos se comprometieran a diseñar sus planes y programas educativos por competencias, sobre todo porque la educación integra 4 pilares básicos:

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

OBJETIVO GENERAL

Sensibilizar y actualizar a los docentes de Educación Básica para que a través de prácticas innovadoras enriquezcan el contexto áulico y respondan a las necesidades del alumnado, mediante el análisis, aplicación, articulación y enriquecimiento de los planes y programas vigentes de estudio.

PERFIL DEL ASPIRANTE

Los docentes que cursen el diplomado deben estar interesados en continuar desarrollando las siguientes competencias, mismas que se han ido generando a lo largo de su vida y experiencia docente.

- f) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- g) Competencias para el manejo de la información. Se relaciona con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; al pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- h) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a un buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- i) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal;

reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

- j) Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

PERFIL DE EGRESO

El participante será capaz de autoevaluar su desempeño docente, para innovar sus prácticas en pro del desarrollo de competencias para la vida en los alumnos de Educación Básica.

MODALIDAD

La modalidad del diplomado será a distancia con actividades individuales, en binas y equipos.

ESTRUCTURA ACADÉMICA

El diplomado está estructurado en tres módulos, cada uno integrado por dos unidades temáticas.

El primer módulo enfatiza las bondades de trabajar bajo un enfoque por competencias y los requerimientos mínimos que un docente de Educación Básica

debe poseer para ello; haciendo hincapié en la importancia del conocimiento y utilización de los recursos didácticos, sobre todo de los materiales, en los que se encuentran inmersos los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica, enfatizando la forma en que se articulan y complementan.

El módulo dos busca reflexionar sobre las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los alumnos en el contexto áulico, a través de la revisión de los recursos didácticos y metodológicos utilizados por los docentes en su práctica diaria.

Por último, el módulo tres guiará a los docentes para que diseñen un proyecto en el que incluyan actividades que den respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado, partiendo de sus competencias para promover el desarrollo de las mismas.

Cada una de las unidades temáticas se divide en dos partes, la primera aborda actividades generales a desarrollar por los participantes y la segunda presenta prácticas tituladas *desarrollando competencias docentes en el aula*, éstas últimas se caracterizan porque se clasifican en dos grupos, el primero corresponde a docentes frente a grupo, docentes de apoyo, docentes de los servicios escolarizados y de educación física; el segundo a supervisores escolares, apoyos técnicos pedagógicos, directores, personal de los equipos multidisciplinarios y de apoyo de educación especial, así como al de los servicios de orientación.

Para poder desarrollar lo anterior, se implementarán las siguientes estrategias de trabajo:

1. Articulación de los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica.
2. Trabaja simultáneamente con jefes de sector, supervisores escolares, apoyos técnico pedagógicos, jefes de enseñanza, directores y docentes frente a grupo de todos los niveles y modalidades de Educación Básica.

3. Cada uno de los módulos está diseñado partiendo del contenido y la puesta en práctica de los planes y programas de estudio vigentes de Educación Básica.
4. Elaboración y puesta en práctica de un proyecto que dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado.
5. Fortalecimiento del trabajo en colaborativo al realizar las actividades en binas y equipos.

ESTRUCTURA DEL DIPLOMADO

MÓDULO I	MÓDULO II	MODULO III
Para favorecer competencias en los alumnos ¿qué se requiere?	Los contextos, ¿barreras o trampolines para el desarrollo de competencias?	Respondiendo a la diversidad
• Conceptos teóricos, las competencias en el ámbito educativo. • Diseño curricular por competencias.	• Herramientas docentes para enriquecer los contextos. • Enriqueciendo el contexto áulico	• Desarrollo de las competencias en el aula • Respuesta educativa a partir de las competencias que poseen los alumnos

SISTEMA DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se llevará a cabo a través de rúbricas de evaluación, mismas que serán retomadas en todo momento por los participantes con la finalidad de mejorar sus prácticas docentes.

MÓDULO I
Para favorecer competencias en los alumnos
¿Qué se requiere?

Competencias a favorecer

Verbo de desempeño	Contenido conceptual	Finalidad conceptual	Condición de referencia
Analiza	los beneficios del enfoque por competencias en el ámbito educativo	para generar el desarrollo de competencias en los alumnos	con base en las lecturas sugeridas
Identifica	las competencias docentes a desarrollar	para poder practicar el enfoque por competencias	con base en las lecturas sugeridas

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA UNIDAD UNO, TEMA 1.1

UNIDAD 1. Las competencias y sus beneficios en el ámbito educativo

1.1 Conceptos teóricos, las competencias en el ámbito educativo

INTRODUCCIÓN

La palabra competencias ha cobrado importancia en el ámbito educativo. A muchos actores educativos les ha causado asombro, a otros temores, algunos más sienten angustia y los más aceptan el cambio educativo como algo que tiene que ir evolucionando.

La escuela debe buscar estrategias para apegarse a la demanda de las necesidades sociales, culturales y laborales actuales. Las nuevas tecnologías y el desarrollo social demandan una educación diferente e innovadora al alcance de todas las personas.

Los padres y maestros se quejan de la conducta de sus hijos y alumnos. Pero ¿cuál es el origen de tal problema? ¿Acaso inconscientemente lo provocan los adultos? Tal vez la escuela no esté desarrollando las competencias para desenvolverse en óptimas condiciones en cualquier ámbito.

¿Cómo desarrollar competencias sin tener claro el concepto si se desconocen sus orígenes y funcionalidad en otros ámbitos, y si no se tiene claridad en el diseño curricular por competencias?

La temática de la presente unidad busca aclarar las anteriores interrogantes con el fin de que los maestros tomen conciencia de los beneficios de trabajar por competencias.

Actividad 1 (No evaluable)

Tiempo aproximado: 60

minutos

Conocimientos previos

Individual

A partir de esta actividad usted iniciará la conformación de su portafolio electrónico, abra una carpeta y titúlela como guste, guarde aquí esta primera actividad y todas las que desarrolle a lo largo del diplomado, ya sea en forma individual, binas o equipos, ya que conformarán sus evidencias de trabajo y le permitirá autoevaluarse en forma sistemática.

En un documento de **microsoft office word** copie las preguntas que se encuentran al final del texto, respóndalas y envíelas como archivo adjunto a su asesor.

Tome como referencia lo siguiente para asignarle nombre:

Por ejemplo, si se llama Guadalupe Margarita Ramos Aguilar deberá escribir su primer apellido, primer nombre, número de módulo (M), unidad (U) y el título o subtítulo de la actividad de tal forma que el nombre de la presente actividad quedaría de la siguiente manera: Ramos Guadalupe_ M I, U1, conocimientos previos

Preguntas

Para usted ¿qué es una competencia?

Un docente ¿qué elementos debe poseer para trabajar por competencias?

¿Usted planea por competencias? Sí, no, ¿por qué?

¿Qué toma como parámetros para saber que sus alumnos han desarrollado sus competencias?

SUBIR ARCHIVO

Actividad 2 (No evaluable)

Tiempo aproximado: 60 minutos

Autoevaluación

Individual

Es importante que usted autoevalúe los conocimientos previos que tiene sobre los temas: le permitirán entender y practicar los contenidos a abordar en esta unidad.

A continuación en un documento de **microsoft office word** copie y pegue la siguiente tabla.

Aspectos	Mucho	Más o menos	Poco	Nada
Conoce el origen epistemológico de la palabra competencia				
Conoce la historia del término competencia				
Conoce cuáles son las competencias en el ámbito educativo				
Sabe usted por qué las competencias se establecen como aprendizajes esperados				
Conoce las competencias docentes para poder trabajar por competencias				
Usted se siente preparado para trabajar por competencias				

Una vez copiada la tabla trabaje en ella; marque con una X el estándar en el que usted se ubica. Sólo puede elegir uno de los cuatro en cada uno de los aspectos. Cuando concluya siga la misma dinámica citada en el ejemplo anterior para poner nombre al archivo.

En este caso, y atendiendo al ejemplo, sería: Ramos Guadalupe_ M I, U1, autoevaluación

Por último envíe el archivo a su asesor.

SUBIR ARCHIVO

1.1 Conceptos teóricos, las competencias en el ámbito educativo

Actividad 3 (No evaluable)

Tiempo estimado: 8 horas

1.1.1 Concepto de competencia y antecedentes

Equipos

Organícense para leer los siguientes documentos; pueden dar clic en el nombre de los mismos o bien buscarlos en la pestaña lecturas del módulo que se encuentra en la parte superior derecha de esta página.

1. [Origen etimológico de la palabra competencia e historia del término competencia, páginas 1 a 4.](#)
2. [Antecedentes y conceptos base de competencia, páginas 1 a 4.](#)
3. [¿Y qué son las competencias?, páginas 1 a 11.](#)
4. [Competencias para la vida, páginas 10 a 12. SEP. \(2006\). Plan de estudios. Educación secundaria.](#)
5. [Las competencias para la vida, páginas 40 y 41. SEP \(2009\). Plan de estudios. Educación primaria.](#)
6. [El programa está organizado a partir de competencias, página 22. SEP. \(2004\). Programa de educación preescolar.](#)

Una vez realizadas las lecturas copien y peguen la siguiente tabla en un documento de **microsoft office word** y llenen lo solicitado con ayuda de lo comprendido en los textos (orienten la hoja en forma horizontal), asignen nombre al archivo: nombre del equipo_ competencias.

Por ejemplo: tucanes _ competencias

Cuando concluyan el llenado de la tabla suban el archivo a la plataforma.

LECTURA	Origen epistemológico	Aspectos históricos relevantes	Concepto de competencia	Semejanzas en los conceptos	Diferencias en los conceptos	¿Por qué trabajar por competencias?
1						
2						
3						
4						
5						
6						
¿Qué tipo de competencias favorecen actualmente en el ámbito educativo?						
¿Por qué?						

SUBIR ARCHIVO

Actividad 4 (No evaluable)

Tiempo estimado: 4 horas

1.1.2 ¿Qué integra una competencia?

Binas

Los seres humanos para realizar todo tipo de actividades ponen en juego sus competencias. Piensen qué aspectos de una competencia movilizaron al desarrollar la actividad anterior y coméntenlo. Obtengan conclusiones.

Copien y peguen la siguiente tabla en un documento de **microsoft office word**, llénenla con las conclusiones que obtuvieron y envíenla a su asesor como archivo adjunto con el siguiente nombre: nombre del equipo_competencias2. Ejemplo:

gaviotas_competencias2. El archivo sólo debe ser enviado por uno de los integrantes de la bina.

Competencia		
Aspectos que la integran	¿Qué se puso en juego en cada uno?	¿Cuáles se desarrollaron aun más con la realización de las actividades?
Habilidades de pensamiento (aprender a hacer)		
Conocimientos (aprender a conocer)		
Valores (aprender a vivir juntos)		
Actitudes (aprender a ser)		
¿Los aspectos de una competencia, en la práctica se dan en forma aislada o conjunta? ¿Por qué?		

SUBIR ARCHIVO

Actividad 5 (No evaluable)

Tiempo estimado: 4 horas

1.1.3 Las competencias en el ámbito educativo

Binas

¿Por qué las competencias se encuentran inmersas en el ámbito educativo? ¿Qué beneficios tiene para la sociedad? ¿Perjudica o retrasa el desarrollo de los diferentes contextos? ¿Por qué trabajar por competencias? Éstas son algunas de las innumerables preguntas que se hacen los actores educativos desde que en los planes y programas de estudio vigentes de educación básica se impulsa el desarrollo de competencias en los alumnos. Para tener un panorama general al respecto den lectura a los siguientes textos:

Las competencias en el ámbito educativo, páginas 4-7 y Las competencias como objetivos finales de la educación, páginas 7 y 8. Frade, Laura. (2008).Desarrollo de competencias en educación básica. Desde preescolar hasta secundaria. Calidad Educativa Consultores.

Con lo comprendido en las lecturas elaboren un resumen de una cuartilla como máximo, utilicen para ello un documento de microsoft office word, una vez terminado pónganle por nombre: nombre de la bina _ ámbito, por ejemplo: peloteros _ ámbito.

Uno de los integrantes del equipo envíelo como archivo adjunto a su asesor.

SUBIR ARCHIVO

DESARROLLANDO COMPETENCIAS DOCENTES EN EL AULA

Práctica (evaluable)

Tiempo estimado: 4 horas

Observando los aspectos que integran una competencia

INDIVIDUAL

Elija para realizar esta actividad el inciso A o B, esto según la función que desempeña.

A) Docentes frente a grupo:

Este rubro contempla a docentes frente a grupo, de servicios de apoyo¹, de servicios escolarizados y de educación física.

1. De su planeación semanal seleccione aquella actividad que más le agrada para aplicar con sus alumnos.
2. Copie en un documento de microsoft office word la siguiente tabla, abra más las filas para que pueda hacer anotaciones e imprímala. Guarde su documento en la computadora (lo usará posteriormente).

¹ Servicios de apoyo.Son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Servicios escolarizados. Servicio de educación especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje.

Grado:			Grupo:			Fecha de elaboración:		
Actividad:								
Competencia o competencias a desarrollar:								
Aspectos que la integran			¿Qué se pusieron en juego sus alumnos?			¿Cuáles se desarrollaron aun más con la realización de la actividad?		
Habilidades de pensamiento (saber hacer)								
Conocimientos (saber)								
Valores (saber convivir)								
Actitudes (saber ser)								
¿Qué competencias detectó en sus alumnos? ¿Para descubrirlas qué necesitó usted?								
¿Tuvo claridad en las competencias a lograr? Si, no ¿por qué?								
¿De qué me sirve hacer esto en mi práctica cotidiana?								
Observaciones:								

3. Lleve el documento a su aula de clases y cuando esté aplicando la actividad requerida en el punto 1, vaya anotando lo que se le solicita y registre sus observaciones.

4. Pase sus notas en el documento solicitado en el punto 2.

5. Ponga nombre al archivo tomando en consideración lo siguiente: apellido materno.nombre_practica1

Ejemplo: Suárez.gabriel_práctica1

6. Adjunte el archivo y envíelo a su asesor a través de esta plataforma.

SUBIR ARCHIVO

B) Jefes de sector, supervisores escolares, jefes de enseñanza, apoyos técnicos pedagógicos, directores, equipos multidisciplinarios y de apoyo (psicólogos, maestros de comunicación de educación especial) y, personal de servicios de orientación (Son los servicios de educación especial que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes).

1. Elijan a un docente frente a grupo del sector, zona o escuela a la que pertenecen.
2. Elija un tema del plan o bien del programa de estudios que considere de interés para el docente que seleccionó.
- 3.- Copie en un documento de microsoft Office Word la siguiente tabla, abra más las filas para que pueda hacer anotaciones e imprímala. Guarde su documento en la computadora, lo usará posteriormente.

Grado que atiende:		Grupo:	Fecha de elaboración:
Tema de interés:			
Competencia que se observaron en el(a) docente:			
Aspectos que la integran	¿Qué pusieron en juego usted y el docente?	¿Cuáles se desarrollaron aun más al abordar el tema?	
Habilidades de pensamiento (saber hacer)			
Conocimientos (saber)			
Valores (saber convivir)			
Actitudes (saber ser)			
¿Para detectar las competencias docentes qué requirió usted?			
Para observar qué competencias poseen los demás ¿qué se necesita?			
¿Qué utilidad tendría hacer esto en mi práctica cotidiana?			
Observaciones:			

- 4.- Dialogue con el docente sobre el tema seleccionado y llene con él la información solicitada en la tabla que lleva impresa.
- 5.- Pase sus notas en el documento solicitado en el punto 3.

6.-Ponga nombre al archivo tomando en consideración lo siguiente: apellido materno.nombre_practica1

Ejemplo: Suárez.gabriel_práctica1

7.- Adjunte el archivo y envíelo a su asesor a través de esta plataforma.

SUBIR ARCHIVO

FORO DE COLABORADORES (No evaluable)

Tiempo estimado: 90 minutos

Suban su opinión al foro de colaboradores sobre el siguiente texto, tomando como referente la definición de competencia de Laura Frade Rubio:

Un cliente de un banco se acerca a la ventanilla del cajero No. 2, quien lo recibe con una sonrisa amable, para cambiar un cheque al portador por la cantidad de \$27,345.00. Al recibir el monto y contarlo, percibe que el cajero en lugar de darle la cantidad estipulada en el documento se ha excedido por mil pesos, lo mira a los ojos y le da las gracias.

¿Es competente el cliente de acuerdo a la definición citada? Argumente su respuesta.

Lea por lo menos 3 opiniones de los participantes y respóndales dándoles su punto de vista.

Autoevaluación 2 (evaluable)

Tiempo estimado: Una hora

Individual

Localice en su portafolio electrónico la tabla de autoevaluación que llenó en la actividad 2, vuelva a autoevaluarse, marque con otro color las nuevas X, y envíe nuevamente el archivo a su asesor, con el siguiente nombre: apellido.nombre_autoevaluacion2_M1, U 1

Ejemplo: rojas.saul_autoevaluacion2_M1,U 1

SUBIR ARCHIVO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argudín, Y. (2005). ***Educación basada en competencias: nociones y antecedentes***. México: Trillas.

Cázares, A. y Cuevas, G. (2007). ***Planeación y evaluación basada en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta posgrado***. México: Trillas.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2009). ***Plan de Estudios. Educación Básica Primaria***. México: Secretaría de Educación Pública.

Frade Rubio. L. (2007). ***Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria***. México: Calidad educativa consultores.

Secretaría de Educación Pública (2004). ***Programa de Educación Preescolar 2004***. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública (2006). ***Plan de Estudios. Educación básica. Secundaria***. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.