



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE PUEBLA

---

---

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TÍTULO

ACTITUD QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE  
BACHILLERATO UPAEP PLANTEL 2 CON  
RESPECTO A LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

YEIDY RAMÍREZ ESPINOZA

ASESOR DE CONTENIDO Y METODOLÓGICO  
MTRO. HIRAM SALOME PADUA

PUEBLA, PUE.

SEPTIEMBRE 2010



**UPAEP – Secretaría General**

Dirección General de Apoyos Académicos

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

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

**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.

## **Agradecimientos**

Al Mtro. Hiram Salome Padua por su valiosa enseñanza, conocimientos, paciencia, ayuda, perseverancia. Por el tiempo dedicado, las observaciones y capacitaciones en cada sesión para la obtención del grado.

A la Mtra. Ana María Alejandra Herrera Espinosa por su apoyo incondicional su paciencia y valiosa enseñanza

Al Mtro. José Luis Ávila Valdez, por su paciencia y apoyo incondicional en la parte estadística.

Al Bachillerato UPAEP, en especial a la Mtra. Erika Cepeda Arvízu por haberme abierto las puertas para la realización de esta propuesta.

A todos los maestros catedráticos del departamento de Humanidades de la UPAEP que me transmitieron sus conocimientos y me alentaron para seguir adelante.

A todas aquellas personas que intervinieron directa o indirectamente en esta investigación.

## **Dedicatorias**

### **A DIOS:**

Por haberme permitido llegar a esta meta y por todo lo que soy y tengo.

### **A MIS PADRES:**

**DAVID RAMÍREZ CABRERA Y SILVIA  
ESPINOZA HERNÁNDEZ**

Por su gran amor, apoyo incondicional en todos los aspectos, por su educación, paciencia, enseñanzas, valores, consejos, son los mejores padres del mundo, mil gracias por todo, los amo, sin ustedes no hubiera tampoco alcanzado este sueño y meta.

### **A MIS ABUELITOS:**

**CARLOS ESPINOZA DOMÍNGUEZ Y  
MIRIAM HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ**

Por su apoyo, cariño, valores, paciencia y consejos, los amo.

### **A MI NOVIO:**

**JONATHAN RAMÍREZ ROMERO**

Por su amor incondicional, ayuda, su paciencia, su apoyo, sus consejos, sus enseñanzas para la realización de esta meta. Te amo eres el mejor hombre para mí.

### **A MI HERMANO:**

**DAVID RAMÍREZ ESPINOZA**

Por su paciencia, respaldo y apoyo, te adoro.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

Agradecimientos.....	i
Dedicatorias.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	v
ÍNDICE DE TABLAS .....	vi
ÍNDICE DE GRAFICAS .....	xiv
Resumen.....	1
Abstract .....	2
CAPITULO I.....	3
INTRODUCCIÓN .....	3
1.1 Antecedentes.....	3
1.2 Planteamiento Del Problema.....	7
1.3 Justificación .....	9
1.4 Hipótesis de investigación. ....	11
1.4 Objetivos de la investigación.....	12
1.5 Importancia del estudio.....	12
1.6 Limitaciones del estudio.....	13
1.7 Definición de términos.....	13
CAPITULO II .....	15
REVISIÓN DE LA LITERATURA .....	15
2.1 Competencias .....	15
2.1.2 Definición de competencias.....	15
2.1.3 Distintos enfoques en las competencias.....	16
2.1.4 Definición de las competencias genéricas y específicas.....	21
2.2 Diferentes Acercamientos de las Competencias Genéricas .....	23
2.2.1 Los Pilares de la Educación .....	23
2.2.2 Las competencias genéricas en el marco curricular común.....	24
2.2.3 El Proyecto Tuning .....	26
2.2.3 Proyecto Tuning América Latina.....	27
2.2.3 Competencias Genéricas de acuerdo a Tobón .....	28

2.2.4 De acuerdo al Proyecto de Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo).....	29
2.3 Actitud.....	30
2.3.1 Definición de actitud.....	30
2.3.2 Componentes de las actitudes.....	33
2.3.2 Formación de actitudes.....	36
2.3.4 Cambio de actitudes.....	37
2.3.5 Enfoques del cambio de actitudes.....	40
2.3.6 Medición de actitudes.....	43
CAPITULO III.....	44
MARCO CONTEXTUAL.....	44
3.1 Historia del Bachillerato UPAEP.....	44
3.2 Ideario.....	45
3.4 Visión (2015).....	50
CAPITULO IV.....	53
METODOLOGÍA.....	53
4.1 Alcance y Enfoque de investigación.....	53
4.2 Escenario.....	54
4.3 Sujetos.....	54
4.3.1 Población.....	54
4.3.2 Muestra.....	55
4.4 Material.....	55
4.4.1 Elaboración del instrumento.....	55
4.4.2 Prueba piloto.....	56
4.5 Procedimiento.....	58
CAPÍTULO V.....	60
RESULTADOS.....	60
4.1 Perfil de la muestra.....	60
4.2 Descripción de resultados en general.....	67
4.3 Comprobación de hipótesis.....	82
4.4 Análisis de resultados por género y semestre (variables de agrupación).....	85
Capítulo VI.....	113
DISCUSIÓN.....	113
REFERENCIAS.....	118
APÉNDICES.....	123

APÉNDICE A .....	123
Instrumento de actitud de formación por competencias antes de validarlo .....	123
APÉNDICE B .....	125
Tabla No.2 Coeficiente de Crombach considerando los 30 ítems iniciales.....	125
APÉNDICE C .....	126
Tabla No. 3 Coeficiente de Crombach considerando los 21 ítems finales .....	126
APÉNDICE D .....	128
Instrumento de aplicación en donde se mide la actitud hacia la formación por competencias, para la muestra del presente estudio .....	128
APÉNDICE E.....	131
Tabla No. 4 Coeficiente de Crombach considerando los 20 ítems finales .....	131

1	Grupos del Bachillerato UPAEP plantel 2	54
2	Coefficiente de Crombach considerando los 30 ítems iniciales	125
3	Coefficiente de Crombach considerando los 21 ítems finales	126
4	Coefficiente de Crombach considerando los 20 ítems finales	131
5	Comprobación de hipótesis para la esfera cognitiva	83
6	Comprobación de hipótesis para la esfera afectiva	83
7	Comprobación de hipótesis para la esfera comportamental	84

Número	INDICE DE GRÁFICAS	Página
1	Distribución de la edad de la muestra	61
2	Distribución del género de la muestra	61
3	Distribución de la ciudad de donde pertenecen los sujetos estudiados	62
4	Distribución del Estado de donde pertenecen los sujetos estudiados	62
5	Distribución del tiempo de radicar en la ciudad de Puebla de la muestra	63
6	Distribución del semestre de la muestra	63
7	Distribución de los promedios de la muestra	64
8	Distribución del empleo del padre los sujetos estudiados	64
9	Distribución del empleo de la madre los sujetos estudiados	65
10	Distribución de los ingresos familiares de la muestra	65
11	Distribución de los libros que hay en casa de los sujetos estudiados	66
12	Distribución de los periódicos que hay en casa de los sujetos estudiados	66
13	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 1, “una competencia me permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema”	67
14	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”	68
15	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”	69
16	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”	69
17	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 5, “la formación por competencias permite el desempeño del alumno”	70
18	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 6, “recibir un curso por competencias me agrada”	71
19	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 7, “puedo tomar un curso por competencias”	72
20	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 8, “podría aprender las	72

	competencias con ayuda de otros”	
21	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 9, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”	73
22	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 10, “una competencia ayuda a que las personas sean mejores”	73
23	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 11, “aprender por competencias requiere compromiso”	74
24	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 12, “aprender por competencias se me facilita”	75
25	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 13, “me parece agradable aprender por competencias”	75
26	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 14, “me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias”	76
27	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 15, “me siento satisfecho aprendiendo por competencias”	77
28	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 16, “el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad”	77
29	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 17, “Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor”	78
30	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 18, “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir”	78
31	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”	79
32	Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 20, “me siento bien aprendiendo por competencias”	79
33	Distribución de la preguntas 1 con 2 opciones a responder, “¿Sabes que el Bachillerato UPAEP plante 2 trabaja con un enfoque por competencias?”	80
34	Distribución de la preguntas 2 con 2 opciones a responder, “¿Actualmente crees que los profesores enseñen de manera distinta con el enfoque por competencias?”	80

35	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 1, “una competencia me permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema”	85
36	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 1, “una competencia me permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema”	85
37	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”	86
38	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”	86
39	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”	87
40	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”	87
41	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”	87
42	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”	87
43	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 5, “la formación por competencias permite el desempeño del alumno”	88
44	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 5, “la formación por competencias permite el desempeño del alumno”	88
45	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 6, “recibir un curso por competencias me agrada”	89
46	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 6, “recibir un curso por competencias me agrada”	89
47	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 7, “puedo tomar un curso por competencias”	89
48	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 7, “puedo tomar un curso por competencias”	89
49	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 8, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”	90
50	Distribución de la respuesta con mujeres del ítem 8, “podría aprender las	90

	competencias con ayuda de otros”	
51	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 9, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”	91
52	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 9, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”	91
53	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 10, “una competencia ayuda a que las personas sean mejores”	92
54	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 10, “una competencia ayuda a que las personas sean mejores”	92
55	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 11, “aprender por competencias requiere compromiso”	92
56	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 11, “aprender por competencias requiere compromiso”	92
57	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 12, “aprender por competencias se me facilita”	93
58	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 12, “aprender por competencias se me facilita”	93
59	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 13, “me parece agradable aprender por competencias”	93
60	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 13, “me parece agradable aprender por competencias”	93
61	Distribución de la respuesta d hombres del ítem 14, “me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias”	94
62	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 14, “me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias”	94
63	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 15, “me siento satisfecho aprendiendo por competencias”	95
64	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 15, “me siento satisfecho aprendiendo por competencias”	95
65	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 16, “el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad”	96

66	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 16, “el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad”	96
67	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 17, “Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor”	96
68	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 17, “Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor”	96
69	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 18, “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir”	97
70	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 18, “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir”	97
71	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”	98
72	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”	98
73	Distribución de la respuesta para hombres del ítem 20, “me siento bien aprendiendo por competencias”	99
74	Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 20, “me siento bien aprendiendo por competencias”	99
75	Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 1, “una competencia me permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema”	100
76	Distribución de la respuesta para 2° semestre del ítem 1, “una competencia me permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema”	100
77	Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”	101
78	Distribución de la respuesta para 2° semestre del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”	101
79	Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”	102
80	Distribución de la respuesta para 2° semestre del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”	102
81	Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 4, “aprender por	102

	competencias me exige pensar más”	
82	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”	102
83	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 5, “la formación por competencias permite el desempeño del alumno”	103
84	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 5, “la formación por competencias permite el desempeño del alumno”	103
85	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 6, “recibir un curso por competencias me agrada”	103
86	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 6, “recibir un curso por competencias me agrada”	103
87	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 7, “puedo tomar un curso por competencias”	104
88	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 7, “puedo tomar un curso por competencias”	104
89	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 8, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”	105
90	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 8, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”	105
91	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 9, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”	105
92	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 9, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”	105
9	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 10, “una competencia ayuda a que las personas sean mejores”	106
94	Distribución de la respuesta para 3º semestre del ítem 10, “una competencia ayuda a que las personas sean mejores”	106
95	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 11, “aprender por competencias requiere compromiso”	106
96	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 11, “aprender por	106

	competencias requiere compromiso”	
97	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 12, “aprender por competencias se me facilita”	107
98	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 12, “aprender por competencias se me facilita”	107
99	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 13, “me parece agradable aprender por competencias”	108
100	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 13, “me parece agradable aprender por competencias”	108
101	Distribución de la respuesta para 1º semestre para hombres del ítem 14, “me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias”	108
102	Distribución de la respuesta para 2º semestre con hombres del ítem 14, “me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias”	108
103	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 15, “me siento satisfecho aprendiendo por competencias”	109
104	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 15, “me siento satisfecho aprendiendo por competencias”	109
105	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 16, “el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad”	109
106	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 16, “el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad”	109
107	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 17, “Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor	110
108	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 17, “Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor”	110
109	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 18, “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir”	111
110	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 18, “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir”	111

111	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”	111
112	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”	111
113	Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 20, “me siento bien aprendiendo por competencias”	112
114	Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 20, “me siento bien aprendiendo por competencias”	112

## Resumen

Este trabajo se realizó con el objetivo de conocer las actitudes de los alumnos de Bachillerato UPAEP plantel 2 hacia la formación por competencias. Se trabajó con una muestra de 50 estudiantes, de ambos sexos tanto de 2° y 4° semestre, con edades entre 16 y 18 años. Se aplicó un instrumento de medición con escala Likert hacia la formación por competencias, orientado en 3 dimensiones, la afectiva, cognitiva y conductual.

Para el análisis estadístico se utilizó la prueba de Wicolxon y la prueba de U Mann-Whitney. Se comprobó que la actitud que tienen los estudiantes del Bachillerato UPAEP hacia la formación por competencias es favorable, también se llevó a cabo un análisis comparativo de la muestra total, con base al género y semestre, en donde no existió ninguna diferencia. Tomando en cuenta cada una de las características de los componentes de la actitud se llegó a la conclusión de que el trabajo por competencias que se ha implementado en el contexto Medio Superior, presenta actitudes diversas en los alumnos en la parte tanto cognitiva, afectiva y comportamental. A pesar de que la actitud resultó favorable, se tiene que seguir trabajando con profesores y alumnos, ya que en el análisis de ítems surgieron algunas inconsistencias en las cuales se tiene que centrar más la mirada.

**Palabras clave:** actitud, competencia, saberes, escala Likert.

## **Abstract**

This work was carried out with the objective of this study was to determine the attitudes of high school students from campus UPAEP 2 to skills training. We worked with a sample of 50 students, male and female both 2nd and 4th semester, aged between 16 and 18. We used a measuring instrument with Likert scale to skills training, oriented in three dimensions, the affective, cognitive and behavioral.

The statistical analysis was used Wilcoxon test and U test Mann-Whitney. It was found that the attitude of high school students have UPAEP towards competency-based training is good, also carried out a comparative analysis of the total sample, based on gender and half, where there was no difference. Considering each of the characteristics of the components of attitudes came to the conclusion that the powers work has been implemented in the context Superior Middle presents different attitudes in students at the both the cognitive affective and behavioral. Although the attitude was favorable, we have to continue working with teachers and students, as in the item analysis had certain inconsistencies which have to be more focused look.

**Keywords:** attitude, competence, knowledge, Likert scale.

# CAPITULO I

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 Antecedentes

El interés por las competencias surge en el mundo del trabajo a partir de los estudios de McClelland (1973), en donde se comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral.” (en González y González, 2008).

En 1967 MacCelland, encontró en sus estudios que los exámenes tipo test no eran suficientes para demostrar el rendimiento y desempeño en el trabajo, por lo que McClelland (1973) se basó en entrevistas y observaciones para poder medir, interpretar y predecir el rendimiento y adaptación a los problemas de los trabajadores, lo cual, lo llevó a darse cuenta que las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que “realmente causa un rendimiento superior en el trabajo y no a la evaluación de factores que describen confiablemente, todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo” (en López 2009, p.8).

A partir de estos planteamientos, surgieron nuevas investigaciones y propuestas para el análisis más profundo de las competencias. Centrando la mirada en el terreno nacional, en México, el concepto de competencia laboral se instauró en 1995 por medio del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, con la finalidad de poner mayor énfasis en los procesos de formación y capacitación de nuestro país, promoviendo una nueva relación entre empresa -trabajador-escuela, conformada por trabajadores, empresarios, educadores, capacitadores y el gobierno federal (CONOCER, 1996). En este mismo sentido Tuijma (1997) menciona que la Organización para la Cooperación y desarrollo económico (OCDE), ha trabajado para que exista una mayor integración en la educación y el empleo; mayor actualización y capacitación en las empresas y escuelas; énfasis en la enseñanza-aprendizaje y una adecuada evaluación de las competencias (en Arce López, 2006).

Ante estos nuevos retos, el escenario educativo, está orientando sus objetivos hacia la formación por competencias, las cuales en la actualidad han ido permeando principalmente a los contextos educativos a nivel medio superior, superior y recientemente a la educación básica, con miras a articular los procesos formativos para hacer una educación de calidad, en la que se formen alumnos y docentes de manera holística, permitiéndoles responder a las demandas de lo social, personal, laboral y educativo.

En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación, celebrada en la sede de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), expresó acerca de la necesidad de proporcionar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información (Argudín, 2001). A partir de aquí la educación en todos los niveles, ha luchado para que se cumplan objetivos y metas, orientados al cumplimiento de las demandas de la sociedad de la información, a través de cada organización puesta en marcha. La sociedad de la información en palabras de Riegl (2007) es traducida como “la época de la información desde 1975 hasta nuestros días, en la que la actividad principal de los seres humanos tiene que ver con la adquisición de análisis y comunicación de información” (en Sacristán, 2008, p.60).

Las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran desde mediados de la década de los noventa, en expresiones tales como: “formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, presentándose como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la formación de técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior (Díaz Barriga, 2006 en Victoriano Ramírez y Medina Márquez, 2008).

A nivel mundial existen diversos esfuerzos orientados a la formación por competencias, como es el caso de Proyecto Tuning Europa, Alfa Tuning, la Reforma Integral Educativa Media Superior (RIEMS) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

En relación al proyecto Tuning, empezó a desarrollarse a partir de las reflexiones del contexto superior, debido a los acelerados cambios que se han vivido en la sociedad, este proyecto ha sido de suma importancia, en el movimiento de las competencias en contextos universitarios, siendo su principal objetivo el afinar las estructuras y contenidos en Europa, en el cual se diseñó una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable, introduciendo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias (González y Wagenar, 2003).

De acuerdo a Sacristán (2009) el proyecto se fue enmarcando con la información propuesta, para el Espacio Europeo de Educación Superior como:

*La Declaración de la Sorbona*, la cual fue llevada a cabo en 1998 por los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, siendo sus objetivos principales el desarrollo de un marco de enseñanza aprendizaje, para favorecer la movilidad de los estudiantes y los docentes en Europa, así como su inserción en el mundo laboral, convalidación de los créditos obtenidos para una educación inicial o continua, un mejor dominio en idiomas y un buen manejo de la tecnología. *La Declaración de Bolonia*, realizada el 25 de Mayo de 1998, entre sus principales objetivos se encuentran 3, la implementación de un sistema centrado en dos ciclos universitarios, es decir la diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado), el segundo objetivo implica establecer un sistema de créditos como el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, para convalidar asignaturas, y así facilitar la movilidad estudiantil, el tercero se centra en promocionar la cooperación europea para un mejor control de calidad. (Bolonia, 1998). La declaración de Sorbona como la de Bolonia marcan el inicio del proceso de convergencia hacia un espacio europeo de enseñanza. Pasados dos años surge la Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación Superior, celebrada el 19 de mayo 2001, volviéndose a retomar los objetivos de la Declaración de Bolonia, debido a la aceptación y utilización como base para el desarrollo de la Educación Superior. Se hizo hincapié en: 1) aprendizaje de toda la vida, el cual ésta basado en estrategias de aprendizajes, conocimientos, para enfrentar los retos de la sociedad; 2) instituciones y estudiantes de educación superior, que cohesionados permiten una mayor calidad y eficacia académica; 3) promocionado el atractivo del área de Educación Superior Europea, con base a la legibilidad y la comparabilidad de las titulaciones de la educación superior, en el que se requiere de un marco de trabajo común de calificaciones y mecanismos de acreditación.

En relación a nuestro continente, en el 2007 se creó el proyecto Alfa Tuning América Latina, con la finalidad de crear y fortalecer vínculos entre las naciones en mejora de la educación a nivel básico, medio superior y superior. En cuanto al nivel superior, se estableció en conferencias la importancia de la movilidad, garantizando los procesos y periodos de estudio, también se mantuvo la misma propuesta que en Europa: la de afinar las estructuras y contenidos educativos a nivel superior, para una mayor calidad, así como el desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas de cada área.

En México se han emprendido 2 Reformas importantes como: la Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), las cuales son coordinados principalmente por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los retos principales de la RIEBS 2007-2012, se basan en elevar la calidad educativa, ampliar oportunidades, impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (SEP, 2008). En cuanto a la RIEMS (2008), uno de sus principales ejes se centra en la construcción e implementación de un Marco Curricular Común (MCC), donde las competencias genéricas incluyen, 11 competencias específicas, que definen el perfil del egresado de la Educación Media Superior y que son transversales al sistema nacional de Bachillerato. Dicho proceso se ha iniciado con un esfuerzo sin precedentes encaminado a capacitar a los docentes de nivel medio superior, en el cual, diversas universidades del país colaboran y tienen por intención no solo capacitar a los docentes sino además en años venideros certificar sus competencias.

Por último, en relación a las actitudes de los estudiantes a nivel medio superior con respecto a la formación basada en competencias, aún no existen estudios que discutan acerca de éstas, por lo que en este sentido es posible valorar, que el papel que juega el estudiante a nivel medio superior para su comprensión y valoración del trabajo por competencias es más importante de lo que parece. Sin embargo, han existido esfuerzos para el diseño curricular, desde mediados de la década de los años noventa en instituciones de educación superior, en la que se han impulsado reformas curriculares, organizadas en el enfoque por competencias (Díaz Barriga, 2005).

En el caso de la UPAEP, que ha estado en relación con los Bachilleratos UPAEP, su Modelo Curricular actual, ha sido construido y diseñado en perspectivas que atiendan a la visión 2015 de la Universidad, centrado en un enfoque integrador, que permite una mayor calidad académica. El enfoque contempla la educación en el aprendizaje de formas y métodos de pensamiento e investigación, generando en los estudiantes la capacidad de autoaprendizaje y de trabajo interdisciplinario. Dentro de sus propuestas del diseño curricular, se encuentra *la formación en competencias genéricas y específicas*, las cuales se están empezando a trabajar, para llegar al objetivo primordial, el cual es, la formación integral del estudiante (en Garijo, García, Velasco, Villanueva, Valle, Yarce, Landa, Jiménez, Cortiglia, 2009).

## **1.2 Planteamiento Del Problema**

Una de las demandas o puntos de llegada que hoy en día se presentan como retos a la educación, tiene que ver con la formación basada en competencias, las cuales en la actualidad son vistas como propuestas para responder aquellas necesidades principalmente económico-laborales que la sociedad demanda. Con respecto al contexto educativo a nivel Medio Superior, el trabajo por competencias, es considerado uno de los objetivos primordiales, para la formación del estudiante y profesor, ubicándolo como un tema necesario, novedoso y esencial en el que se ha empezando a trabajar.

Tobón (2006) plantea que una de las principales razones para introducir este enfoque ha sido porque contribuyen a mejorar la calidad de la educación, debido a que las competencias aportan elementos para superar algunas deficiencias muy importantes en ella (p. 78).

Sin embargo, el riesgo que se corre con dicho trabajo o propuesta, es el que ésta sea asumida por parte de los alumnos como una propuesta de moda o como un simple requisito durante el curso, sin poseer la claridad y el conocimiento profundo de quienes son responsables de ponerla en práctica, o simplemente los estudiantes no enfrenten con éxito los nuevos desafíos que el Bachillerato plantea. En este sentido, es necesario ayudar a los estudiantes a que, poco a poco, vayan generando una cultura propia con respecto a la formación por competencias, trayendo consigo una mayor

claridad, comprensión y aprendizaje del concepto. Al asumirse estas características, el estudiante también le dará un valor primordial a las competencias.

En palabras de Angulo (2006) formar estudiantes competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. En este sentido, el Bachillerato tiene que crear las condiciones para que el alumno pueda convertirse en un estudiante responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente. Para Barnett (2001) “los profesionales competentes no sólo deben poder sobrellevar los cambios, sino que deben ser capaces de participar en ellos activamente” (en Sacristán 2008, p.111), sin embargo esta afirmación matizada hacia un contexto educativo exige pensar en estudiantes competentes capaces de sobrellevar los cambios y también de participar activamente en dichos procesos.

Para Sacristán (2008) “el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma; la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento” (p.62).

Al respecto, es necesario que el Bachillerato centre más la mirada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, con respecto al trabajo por competencias, tomando en cuenta que para que se produzcan aprendizajes significativos en el estudiante; debe de existir ciertas condiciones como: la significación del material y la disposición del sujeto a aprender. En este mismo sentido Tobón (2006), asume que para poder generar el cambio hacia la gestión de calidad del aprendizaje, es central que haya una actitud de cambio en sus integrantes, sin embargo para lograrla es necesario que primero se conozca la actitud del alumnado.

Las actitudes en los estudiantes, son de gran implicación en el campo educativo a nivel Medio Superior, siendo éstas, variables fundamentales de gran influencia en los resultados de los estudiantes, ya que ayudan a conocer las reacciones favorables o desfavorables ante cualquier situación o problema que se les presente. Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2002) refieren que el “aprendizaje de actitudes, es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes significativas de otras personas y el contexto sociocultural” (en Chacín Rafael, 2007).

En este sentido parece que la actitud de los estudiantes con respecto a las competencias, es de suma importancia, y por el momento, no está siendo asumida de una forma adecuada para su comprensión y aprendizaje, por lo que es necesaria su investigación en el contexto medio superior, para generar un cambio cualitativo, en la cultura de aprendizaje si es necesario.

Después de haber analizado estos planteamientos, sería interesante hacerse la siguiente pregunta de acuerdo a Díaz Barriga (2005) “¿realmente estamos aportando elementos nuevos a las prácticas educativas o nos estamos quedando en discursos, que exaltan a los funcionarios de la educación pero que directamente estamos enseñado igual que en los 60's, 70 ,80 o 90?” (en Agüera; Vázquez; Vries, 2005, p.40).

Tomando en consideración lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación.

¿Qué actitud muestran los estudiantes del Bachillerato UPAEP con respecto a la formación por competencias?

### **1.3 Justificación**

Los cambios que nuestro mundo ha tenido en sus diversas esferas como: la económica, social, cultural, tecnológica, política, científica, están provocando que el sector educativo a nivel nacional e internacional en cada uno de sus niveles, cambie su estilo de trabajo, para formar a un tipo de hombre capaz de responder a las demandas de la sociedad. Al respecto, se está implementando el enfoque por competencias, como es el caso de la educación Media Superior; uno de los sectores más sensibles al cambio.

El presente estudio, ha sido planteado teniendo como razones académicas la importancia del conocimiento de la actitud en los alumnos hacia la formación por competencias para una mejor enseñanza-aprendizaje y un mayor interés e impacto en estas.

El conocer las actitudes de los estudiantes, también ayudará al profesorado a darse cuenta de las necesidades que el alumno presenta con respecto al trabajo por competencias, para que con base

a estas, el profesor replantee o plantee nuevos objetivos que le permitan al alumno comprender, interesarse y trabajar adecuadamente con el tema.

En palabras de Philippe Perrenoud (1999) las competencias en el contexto educativo no puede reducirse en otorgar una cultura amplia y general, aún menos en eximir algunos conocimientos procesales sobre la argumentación, se trata de entrenar en la argumentación, haciendo variar los contextos y lo que está en juego, además de que en el proceso educativo, también es importante que alumno- profesor, estén activamente involucrados en el desarrollo de los contenidos educativos, y tal parece que esta nueva forma de trabajo en competencias, el alumnado no está siendo involucrado de manera adecuada , ya que el profesorado está siendo capacitado para un mejor entendimiento, aprendizaje y aplicación con respecto a éstas, sin tomar en cuenta que el estudiante debe pasar por el mismo proceso, quizá con otras estrategias, pero con el propósito de que conozcan ¿qué implican?, es decir , un fundamento antes de su aplicación e implementación. Esto permitirá al alumno un mejor desempeño e interés en su enseñanza- aprendizaje, lo que conlleva a crear y formar especialistas del saber, para hacer uso adecuado en el momento preciso, de la información, conocimientos y en la mejora de los procesos de formación e investigación.

Si se trabaja adecuadamente el enfoque por competencias en el Nivel Medio Superior incluyendo el conocimiento de las actitudes de los estudiantes para mejorarla, cuando el alumno entre a la Universidad, se sentirá más familiarizado y motivado para continuar formándose por competencias. Hay que recordar que cuando el alumno entra a la Universidad, no sólo trabajará las competencias genéricas sino también competencias específicas, por lo que implica más esfuerzo y empeño.

Partiendo del hecho de que hasta el momento no hay investigaciones para medir la actitud de los estudiantes a nivel medio Superior hacia la formación por competencias, esto hace al presente estudio interesante y relevante, ya que enriquecerá al área educativa a un nivel medio superior, contribuyendo principalmente en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

## 1.4 Hipótesis de investigación

H: La actitud de los estudiantes del Bachillerato UPAEP hacia la formación por competencias será favorable.

Hipótesis Nula

H: La actitud de los estudiantes del Bachillerato UPAEP hacia la formación por competencias no será favorable

Se presentan a continuación las variables que son eje rector de este trabajo:

### *Competencias*

*Definición Conceptual:* De acuerdo con Rychen y Salganik (2006) “desde la perspectiva DeSeCo se entiende por competencias la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimientos y aptitudes cognitivas, pero también aptitudes prácticas, así como componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores, motivaciones” (en Bolívar y Moya, 2007, p. 164).

*Definición Operacional:* Proceso enseñanza aprendizaje orientado a la formación por competencias, amparado en la Reforma Integral de Educación Media Superior, que se ejecuta en los UPAEP.

### *Actitud de los estudiantes de Bachillerato UPAEP*

*Definición Conceptual:* la actitud “es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (Rodríguez, 1993, p. 334).

*Definición Operacional:* Se medirán la actitud de los estudiantes de Bachillerato de la UPAEP, a través de un instrumento de medición con escala Likert.

## 1.4 Objetivos de la investigación

### Objetivo general

- Identificar las actitudes de los alumnos de Bachillerato UPAEP hacia la formación por competencias

### Objetivos específicos

- La construcción de una escala de actitud hacia la formación por competencias, validada.
- A través de la estadística no paramétrica conocer si existe diferencia entre el género y semestre de los alumnos de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la actitud hacia la formación por competencias.
- Generar una propuesta de taller con base a la formación por competencias.

## 1.5 Importancia del estudio

La presente investigación aporta la identificación de la actitud de los alumnos del Bachillerato UPAEP hacia la formación por competencias. Los beneficiarios serán los estudiantes y profesores del Bachillerato de la UPAEP plantel 2, ya que con base a los resultados que se tenga se formarán nuevos objetivos y propósitos con la finalidad de mejorar su enseñanza aprendizaje en el enfoque por competencias.

Es posible que las propuestas con base a los resultados encontrados puedan generar nuevas líneas de investigación en diversos niveles y contextos educativos y por tanto promover a los estudiantes de manera más estructurada una cultura hacia la formación por competencias.

Finalmente la investigación colabora en la creación de un nuevo instrumento para recolectar datos acerca de la actitud de los estudiantes hacia la formación por competencias.

## 1.6 Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones que se puedan presentar en el estudio se encuentran:

- El diseño del instrumento junto con su validación, debido a que es proceso largo y laborioso, el cual puede llegar a tomar un tiempo considerable, hasta alcanzar su perfección
- El hecho de no contar con un instrumento que mida la actitud hacia la formación por competencias también es una limitante.
- El modo de acceder a los alumnos para que no pongan resistencia a la hora de llevar a cabo el pilotaje y la aplicación del estudio.
- Que los estudiantes no contesten sinceramente los reactivos del instrumento, simplemente lo vean como un requisito sin darle la debida importancia.

## 1.7 Definición de términos

Actitud: “es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (Rodríguez, 1993., p. 334)

Competencias: “el conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (UNESCO, 1999 en Argudín 2005, pág.13).

Saber ser: Practica la autorreflexión para mejorar continuamente el desempeño, teniendo en cuenta unos determinados propósitos (Tobón, 2005).

Saber conocer: identifica qué es y cómo se da el desempeño idóneo, determinando los instrumentos y las estratégicas del saber ser, el saber conocer y el saber hacer, dentro de un determinado contexto educativa (Tobón, 2005).

Saber hacer: Orienta la formación de las competencias teniendo como base el proceso de desempeño idóneo, con base en el proceso metacognitivo y los objetos pedagógicos (Tobón, 2005).

Escala Likert: Técnica para la medición de actitudes. Por lo general trabaja con cinco alternativas de respuesta que van desde Totalmente de Acuerdo hasta Totalmente en desacuerdo. Se compone de afirmaciones más que de preguntas (Elejabarrieta, 1984).

## CAPITULO II

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

#### 2.1 Competencias

##### 2.1.2 Definición de competencias

Dentro del campo educativo, sin duda alguna, uno de los temas que actualmente están teniendo mayor interés, son las competencias. Sus orígenes y utilidades se han estudiado de años atrás como se vio anteriormente dándole cada autor diferente enfoque, por lo que se puede decir que es de carácter polisémico. El estudio de las competencias está asociado no sólo al campo educativo, sino también a otras áreas de interés como: la sociología, lingüística, psicología y escenario laboral. Para fines de la presente investigación nos centraremos en las definiciones del escenario educativo, tomando en cuenta las definiciones más relevantes que han ido surgiendo al paso del tiempo.

Perrenoud (1997) define a la competencia como “una unidad de actuar eficazmente en un tipo determinado de situación, capacidad que se sustenta en conocimientos, si bien no se reduce a ellos. Para afrontar de la mejor manera posible una situación, en general debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos complementarios entre los cuales se encuentran los conocimientos”. Se puede observar a través de ésta definición, la importancia que se le da al componente cognitivo, para actuar de manera eficaz en contextos específicos, sin embargo, otras definiciones como el caso de UNESCO (1999) integran otros componentes, los cuales en conjunto, logran una formación adecuada en la persona. La definición es la siguiente: “el conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (en Argudín 2005, p. 13).

Para Oullet (2000) “la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular” (en Tobón, 2005, p.37). En este mismo sentido Monereo (2005) menciona que la competencia “es el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una

persona que sabe leer con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo” (en Zabala y Arnau, 2007, p.41). En estas últimas definiciones, a diferencia de las anteriores, se contempla más la ejecución eficaz de la acción, en contextos determinados, tomando en cuenta sus estrategias diversas que se tienen, hay que tomar en cuenta que esto es de suma importancia en la formación por competencias.

Tobón (2007) define competencias como los “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”. La palabra *procesos*, se entienden como las acciones en relación a las demandas del contexto, que se llevan a cabo con un determinado fin. Lo *complejo* es la multidimensionalidad y evolución (orden-desorden-reorganización). El *desempeño*, es la actuación de la persona en su vida, ayudada de sus procesos cognitivos. La *idoneidad*, es la resolución de problemas en diversos contextos, cumpliendo con los indicadores de eficacia, eficiencia y pertinencia. En este sentido parece que el concepto de competencias exige a la persona, un mayor manejo y dominio de características para lograr una verdadera integración de éste, que en consecuencia traiga una aplicación idónea en la persona y sociedad.

Se observa que las competencias incluyen diversos elementos integrados, sin embargo, en los que la mayoría de los autores coinciden tomando en cuenta las definiciones anteriores son: 1) que las competencias están compuestas de atributos, es decir, habilidades, conocimientos y valores. 2) La persona tiene que movilizar sus recursos para la resolución de problemas, así como la actuación en diversos contextos. 3) Son características permanentes en la persona. 4) Están presentes en la realización de diversas tareas en contextos específicos, y sobretodo están relacionadas con el éxito para el desarrollo de la persona y sociedad.

### **2.1.3 Distintos enfoques en las competencias**

Durante varios estudios sobre competencias, se han encontrado diferentes enfoques para el entendimiento de estas. Al respecto, se pueden identificar 3 enfoques teóricos principales: a) un enfoque conductista b) un enfoque funcionalista c) un enfoque constructivista (Castillo, Bolívar y Guarro, 2007; Castillo, 2008).

## Enfoque Conductista

De acuerdo a Prieto (2007), el enfoque tiene sus orígenes en EEUU, siendo las décadas de 1960 y 1970 cuando logra su máxima influencia. El objeto principal de su estudio, es el comportamiento de las personas, reduciéndose al desarrollo de acciones que tengan una evidencia medible, cuantificable y observable. En este enfoque, predomina la conducta de las personas en el desempeño de una tarea determinada, observando resultados específicos en contextos determinados. En este sentido, se percibe que la intervención del enfoque, apunta principalmente a los cambios de la conducta, cuyos resultados se pueden medir con exactitud, sin tomar en cuenta otros aspectos.

En relación a la competencia, ésta surgió bajo el enfoque conductista, siendo su objetivo primordial, el desempeño laboral eficaz de la persona, el cual se alcanza, a través de sus actitudes, valores, destrezas y conocimiento. Fue a raíz de los planteamientos de McClland (1973) que los conductistas, centraron sus trabajos en ciertas competencias, con la finalidad de pronosticar el desempeño de los trabajadores dentro de una organización. (en Prieto, 2007). En este sentido, cuando se trabaja con este enfoque para la definición de competencia, se hace una distinción entre los comportamientos que son particulares de una persona eficiente y los que no lo son. (Bolívar y Guarro, 2007).

Como plantea Marchena y Reyes (2002), a pesar de sus aportaciones, esta conceptualización se ha ido modificando al paso del tiempo, ha recibido varias críticas, debido a que solamente se centraba en la conducta de las personas, sin tomar en cuenta, la adquisición del conocimiento o procesamiento de la información. (en Aguiar y Farray, 2003). Tomando en consideración las características antes mencionadas, se puede decir que el enfoque conductista en relación a la formación por competencias, es inapropiado e inadecuado para conceptualizar el trabajo profesional en éste mundo globalizado que se encuentra en constantes cambios.

## Enfoque Funcionalista

Tiene sus orígenes en Inglaterra, en los esfuerzos de la administración británica, con el objetivo de adecuar los sistemas de formación profesional al mundo laboral. Dentro de este enfoque, las competencias se construyen en el individuo, a partir de las funciones esenciales de la persona, ayudando significativamente en los resultados esperados. Su marco, se relaciona con la resolución satisfactoria de las tareas de una determinada función laboral (Blanco, 2007). En este mismo sentido Castillo (2008) menciona que para establecer competencias se tienen que comparar las diversas relaciones que se producen en la organización laboral, entre los resultados de los trabajadores y sus habilidades, conocimientos y actitudes. Se busca identificar los elementos relevantes para la solución de los problemas. Los objetivos y funciones de la empresa se formulan en términos de su relación con el entorno: mercado, tecnología, relaciones sociales e institucionales.

De acuerdo con Punk (1994) un ejemplo de competencia propia de este enfoque es el siguiente: “posee competencia profesional quien dispone de conocimientos destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (en Bolívar y Warro, 2007 p.45).

Desde estas perspectivas se percibe que existe mucha preocupación en el logro de las competencias, reduciéndose simplemente al ¿qué?, sin tomar en cuenta el ¿cómo se han logrado las competencias?, siendo esto un factor importante para su formación en la persona, por lo que esto dificulta y reduce su aplicabilidad a los procesos formativos en los profesionales. En consecuencia surgieron nuevos enfoques de los cuales se hablará adelante.

## Enfoque Constructivista

Tiene sus orígenes en Francia, da una especial importancia al modo en cómo se construyen las competencias en diversos contextos, y especialmente en las personas que movilizan adecuadamente sus recursos en situaciones específicas. Desde este enfoque también se pone mucho énfasis en los elementos cognitivos de la persona los cuales se encuentran presentes en cada una de las competencias existentes (Bolívar y Warro, 2007).

De acuerdo a Castillo (2008), las competencias en relación a este enfoque, no sólo hay que comprenderlas desde lo funcional, sino también, se debe de tomar en cuenta la dimensión personal, esto es, sus capacidades, intereses, creencias, que traigan como consecuencia un mejor desenvolvimiento, desarrollo y colaboración de cada individuo en la capacitación y la elección de tareas. Al respecto, surge una definición de competencia orientada a este enfoque:

“Las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: el saber proceder, que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes; el querer proceder que se refiere a la motivación y la implicación personal del individuo; el poder proceder que remite a la existencia de un contexto, de una organización de trabajo” (Castillo, 2008, p.2).

En palabras de Prieto (2007) la identificación y descripción de competencias bajo el enfoque constructivista debe realizarse al finalizar un proceso de formación orientada a la acción y un análisis de las disfunciones en el lugar de trabajo, involucrando para ellos a todos los protagonistas que conforman el tejido social de las organizaciones y de su entorno.

Desde estas perspectivas, se analiza que las competencias en el enfoque constructivista se definen por lo que el individuo es capaz de hacer para alcanzar buenos resultados y desempeño adecuado en diversos contextos, tomando en cuenta las mejores estrategias y metodologías.

## Enfoque Humanista

Este enfoque se integra con los postulados del constructivismo, para una formación más holística de la persona, entre sus principales exponentes se encuentra Estados Unidos, Puerto Rico, Reino Unido. Su principal objetivo, es buscar el desarrollo integral de la persona, concibiéndola como un ser íntegro, creativo y reflexivo. En relación a las competencias éstas son comprendidas como aquellas habilidades que la persona posee las cuales se crean a partir de su capacidad que tiene en su relación con su ambiente (Castillo, 2008).

“De acuerdo con el paradigma humanista, los alumnos son personas individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente” (García, 2006, p. 5).

En este sentido se observa que no sólo la parte cognitiva es la parte fundamental como lo perciben otros autores, sino también, los afectos, intereses y valores particulares de la persona, que en conjunto forman una persona holística.

## Enfoque Complejo

Tobón (2007) señala que las competencias se abordan desde el proyecto ético, en donde se busca un desempeño idóneo de la persona, a la hora de resolver ciertos problemas en contextos específicos, a través de la integración de los diversos saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer), trayendo como beneficio la formación de personas éticas, emprendedoras y competentes. Las características de los diversos saberes son:

*Saber ser* va en relación a la formación humana, orientada a la reflexión de cada individuo ante cualquier problema o actividad, se involucra la parte afectiva-emotiva de la persona. Sus principales instrumentos del saber ser son: los valores, las actitudes, las normas, que en conjunto, logran en la persona un mejor desempeño, pero sin aún lograr un pleno desarrollo, debido a que para alcanzarlo, no basta con la presencia de este saber, también se tiene que tomar en cuenta el *saber*

*conocer*, el cual, consiste en el procesamiento de la información de manera significativa a través del individuo, utilizando habilidades y diversas estrategias, sin la necesidad de memorizar. Se toman en cuenta las nociones, proposiciones, conceptos, categorías, considerados como los instrumentos fundamentales del saber conocer. Los procesos cognitivos se dividen en tres componentes principalmente, los instrumentos cognitivos y las estrategias cognitivas. Por último otro factor importante es el *saber hacer*, el cual está integrado con los otros saberes. Su principal función es lograr la formación de personas éticas, emprendedoras y competentes. El saber hacer es considerado como el saber de la actuación en la realidad. La actuación en la realidad, se refiere a la práctica, a la acción, ejecución, lo cual ayuda al individuo aprender. Este saber está orientado al cumplimiento de objetivos y buenos resultados. Los instrumentos fundamentales del saber hacer son los procedimientos cognitivos, cognitivos-motrices y algorítmicos, así como las técnicas.

#### **2.1.4 Definición de las competencias genéricas y específicas**

##### Competencias Genéricas ó Transversales

El estudio de las competencias genéricas como su nombre lo indica son aquellas competencias generales que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones, las cuales se construyen o forman con la finalidad de responder a las demandas del mundo laboral. Las competencias genéricas, se distinguen porque son diferentes para cada disciplina y contexto.

Sacristán (2008, p.81) a las competencias genéricas las considera competencias fundamentales o “llave”, ya que son aquellas que la escuela debe procurar desarrollar en todos los estudiantes, aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los individuos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida ciudadana. En este sentido, parece que el papel que juegan las competencias en los contextos educativos es de suma importancia, hay que tomar en cuenta que la definición de estas competencias es compromiso de los académicos tomando en cuenta otros puntos de referencia para adoptar una decisión de común acuerdo para una mayor calidad. Hasta el momento se han visto esfuerzos en el diseño de los currículos en relación a las competencias en cada uno de los contextos educativos principalmente en los contextos a nivel medio y superior, sin embargo su buen diseño no garantiza que su impacto sea el adecuado para que exista

una comprensión y aprendizaje acerca de las competencias, lo cual es de suma importancia para que existan cambios tanto en el individuo como en la sociedad.

De acuerdo a la RIEMS (2008), las competencias genéricas son “aquellas que todos los estudiantes deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida personal, social y profesional a lo largo de la vida”. (en Garijo et.al, 2009)

### Competencias Específicas

Las competencias específicas, al igual que las competencias genéricas, se relacionan con ciertos grupos de personas. En este caso se trata como su nombre lo indica de aquellas competencias que requieren los individuos en áreas particulares para su desempeño. Están directamente relacionadas con el desempeño de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito de trabajo, estas competencias al igual que las genéricas se van adquiriendo tanto en los estudios de formación profesional como en el desempeño del trabajo. (Alles, 2009).

Las competencias específicas son las habilidades propias o vinculadas a una titulación: le dan identidad y consistencia social y profesional de acuerdo al perfil formativo. Tanto las generales como las específicas se logran gracias a un proceso de aprendizaje autónomo, colaborativo y dinámico. (Abarca, 2007). En este mismo sentido también se tiene que tomar en cuenta que las competencias van a variar en función del marco teórico en el que se desarrollan y de los objetivos perseguidos en la materia.

Se puede percibir que las competencias genéricas y específicas varían en ciertos aspectos, sin embargo también hay características en común, las cuales fueron mencionadas anteriormente. Ambas competencias (genéricas y específicas) son importantes y complementarias, para el desarrollo y desempeño idóneo en la persona y sociedad.

## **2.2 Diferentes Acercamientos de las Competencias Genéricas**

Los cambios que estamos viviendo actualmente, como el caso de la globalización, están exigiendo un tipo de hombre que dé respuesta a las exigencias de la sociedad, en contextos específicos, por lo que el mundo educativo está uniendo esfuerzos para ajustarse a dichas demandas, con la finalidad de formar personas que sepan actuar, crecer y desarrollarse de una manera idónea.

Las competencias genéricas son de suma cruciales para cualquier titulación, porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa (Tuning América Latina, 2004-2007).

Existen diversas propuestas y acercamientos acerca de las competencias genéricas, las cuales son de suma importancia. A continuación se presentan los más importantes.

### **2.2.1 Los Pilares de la Educación**

La Organización de las Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es un proyecto importante para la educación superior, el cual centra sus objetivos para que exista una educación de calidad, poniendo mucho énfasis en la capacidad de investigación y el intercambio de conocimientos. En 1998 la Organización de las Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “expresó que es necesario proporcionar aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información” (en Arguidín, 2005, p.12). Al respecto la misma UNESCO señala que para que se alcancen los objetivos y metas propuestas, es importante que en la educación, exista una intención por parte del individuo, concreción previa de resultados que se quieren lograr y una inversión de esfuerzos en conjunto, de la comunidad educativa, para alcanzar las metas.

En 1998 la UNESCO convocó en París, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el que se publicó el informe Delors, en el cual, en relación a las competencias, se menciona que éstas se tornan bajo 4 pilares principales: saber ser, saber hacer, conocer y saber convivir. A través de estos pilares es posible organizar el conocimiento y competencias relacionadas con la adaptabilidad de los

estudiantes a situaciones cambiantes. Anteriormente se mencionó algunos de los saberes desde la perspectiva de Tobón, a continuación se mencionan desde la perspectiva Jaques Delors.

En relación al *saber ser*, principalmente se centra en que la persona debe aprender a comprender, conocer y descubrir el mundo en el que se desenvuelve. Para el *saber hacer*, lo más importante es que la persona sepa actuar correctamente, ante cualquier situación que se le presente, ya sea social o labora, tomando en cuenta los conocimientos adquiridos. El *saber conocer*, se orienta más a los procesos cognitivos y metacognitivos como: estrategias cognitivas, atención, memoria, pensamiento. El *saber convivir*, es la capacidad que tiene las personas para convivir, relacionarse, participar, cooperar. (Delors Jaques, 1994, p. 91-103).

### **2.2.2 Las competencias genéricas en el marco curricular común**

Tomar en consideración la formación de competencias genéricas en un nivel medio superior, con respecto a un nivel superior, es muy importante e interesante, ya que durante este periodo el estudiante ha adquirido una “comprensión y aprendizaje” de ciertas competencias, de las cuales algunos contextos universitarios retoman para continuar reforzándolas, como es el caso del contexto de la presente investigación. A pesar de que se retoman ciertas competencias para el nivel superior, también se desarrollan competencias propias del contexto, pero esto va a depender de su currículum.

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) la educación basada en competencias se argumenta en un currículum “apoyado en las competencias de manera íntegra y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos favorecido por tutorías” (en Argudín, 2005 p.13).

Las ANUIES ha unido esfuerzos con la Secretaría de Educación Media Superior de la SEP (SEMS), para la concreción de las competencias genéricas, adecuadas para el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachilleratos, en donde se describen básicamente conocimientos, habilidades, actitudes, valores, necesarios para la formación del estudiante que se desenvuelve en los distintos saberes y para la actuación y comprensión adecuada en situaciones y contextos específicos.

Las principales características de las competencias genéricas son:

*Clave:* por su importancia, y por su uso en diversos contextos como: el social, académico y laboral.

*Transversales:* debido a que se adecuan a todas las disciplinas académicas, incluyendo actividades extracurriculares y procesos escolares.

*Transferibles:* ya que fortalecen la capacidad de los alumnos para la adquisición de otras competencias.

Tomando en cuenta las características anteriores las competencias genéricas se orientan desde su contenido y forma presentando las siguientes características.

#### *Desde su contenido*

Las cuales deben presentar características como: formar capacidades para delimitar el perfil del estudiante, permiten potenciar el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social del individuo, permiten la integración en el ámbito social, académico y profesional del individuo, importantes para todos sin importar región u ocupación del individuo.

#### *Desde su orientación de forma*

Se establecieron seis categorías generales: se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende en forma autónoma, trabaja en forma colaborativa y participa con una conciencia cívica y ética. Para cada categoría se describen una o varias competencias. La redacción de éstas se lleva a cabo tomando en cuenta los principales atributos, es decir las habilidades, actitudes y valores, sin dejar a un lado sus dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotoras.

### 2.2. 3 El Proyecto Tuning

El proyecto Tuning Europa (2004-2007) consiste en reconocer y permutar información, así como mejorar la contribución entre instituciones de educación superior, para un buen desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. En este proyecto se toma en cuenta lo característico de cada institución. Lo cual sirve de apoyo en el proyecto. Dentro de sus objetivos principales está, el contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles desde las competencias, ya que si en algún momento se da la movilidad profesional y académica entre países, la institución universitaria tiene que presentar un cierto acuerdo, con respecto a los puntos de referencia acordados colectivamente, y reconocidos dentro de cada área y disciplinas específicas. El proyecto se caracteriza por cuatro grandes líneas de trabajo, en las que se encuentran las competencias específicas y genéricas de las áreas temáticas.

El proyecto Tuning Europa ha sido de suma importancia, en el movimiento de las competencias en los contextos universitarios, el cual diseñó una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable, introduciendo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias.

El proyecto Tuning (2003) considera que el desarrollo de las competencias en los programas educativos puede contribuir significativamente a abrir un área importante de reflexión y trabajos conjuntos a nivel universitario en Europa sobre: 1) el nuevo paradigma educativo; 2) la necesidad de calidad y el incremento del acceso al empleo y la ciudadanía responsable; 3) la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Este proyecto se origina en un contexto en donde sus propuestas se han mantenido de la participación académica europea y latina con el propósito de explicar y permutar información, y acrecentar la información entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de una mejor eficacia, eficiencia, efectividad y para tener un acuerdo conforme a los puntos de referencia acordados colectivamente.

Las competencias genéricas dentro del contexto educativo a nivel superior están generando muchas expectativas en el profesorado, investigadoras y administrativas, lo cual ha venido a ser motivo de análisis e investigación nacional e internacionalmente.

### 2.2.3 Proyecto Tuning América Latina

Entre sus principales trabajos del proyecto Tuning – América Latina, se encuentran las competencias específicas, las cuales para llegar a definir las se tuvo que solicitar a cada centro Nacional Tuning (CNT) un listado de las competencias genéricas más sobresalientes a nivel nacional. Tomando como base las competencias genéricas en Europa. Al respecto cada CNT envió su listado con las competencias genéricas más relevantes, trayendo como resultado un listado de 85 competencias genéricas, de las cuales 27 se quedaron como definitivas, las cuales Tuning (2004-2007) en Beneitone (2007) son:

1. capacidad de abstracción análisis y síntesis
2. capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. conocimientos sobre el área de estudios y la profesión
5. responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. capacidad de comunicación oral y escrita
7. capacidad de comunicación en segundo idioma
8. habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. capacidad de investigación
10. capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. capacidad crítica y autocrítica
13. capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. capacidad creativa
15. capacidad para identificar , planear y resolver problemas
16. capacidad para tomar decisiones
17. capacidad de trabajo en equipo

18. habilidades interpersonales
19. capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. compromiso con la perseverancia del medio ambiente
21. compromiso con su medio social,
22. valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. habilidad para trabajar en forma autónoma
25. calidad para formular y gestionar proyectos
26. compromiso ético
27. compromiso con calidad

Finalmente hay que resaltar que el proyecto Tuning (2007) incorporó 3 competencias nuevas: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la perseverancia del medio ambiente y compromiso con su medio sociocultural.

### **2.2.3 Competencias Genéricas de acuerdo a Tobón**

Las competencias genéricas se caracterizan por: (1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro (2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo (3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización; (4) no están ligadas a una ocupación en particular; (5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje ; y (6) su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. De aquí uno de los retos de la educación actual sea la formación de habilidades generales y amplias (Delors, 1996; SCANS, 1992, en Tobón, 2005, p. 71).

Tobón (2005) hace mención de algunas competencias genéricas las cuales son: emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, comprensión sistémica, resolución de problemas, planificación del trabajo.

#### 2.2.4 De acuerdo al Proyecto de Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), dio inicio al Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) con la finalidad de proporcionar un marco conceptual, que sirviera de referencia para la identificación de competencias claves y el refuerzo para las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. (OCDE, 1997, en Bolívar y Moya, 2007, p. 164).

De acuerdo con (Rychen y Salganik , 2006) “desde la perspectiva DeSeCo se entiende por competencias la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas, pero también aptitudes prácticas, así como componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores, motivaciones” (en Bolívar y Moya, 2007, p. 164). Desde esta perspectiva se puede observar que esta es una de las definiciones más completas de competencias ya que se toman en cuenta los aspectos más importantes, es decir, desde la parte cognitiva, afectiva, comportamental hasta la parte ética del hombre, tomando en cuenta la movilización de éstas para ver resultados positivos.

Pérez Gómez (2007) y Hipkins (2006) al toman en cuenta los trabajo que sustentan a la DeSeCo, los lleva a destacar las características más relevantes de las competencias, las cuales son las siguientes: (en Sacristán, 2008, p.78)

- a) Las competencias, no son sólo habilidades, son modelos mentales que ayudan a razonar e interpretar la realidad de la vida cotidiana, en contextos específicos. Son de carácter holístico, ya que incluyen demandas del exterior y del interior de la persona, esto son sus atributos.
- b) La interpretación y conocimientos no reside específicamente en los sujetos sino también en la riqueza cultural y/o profesional de cada contexto.
- c) La importancia de las actitudes o disposiciones. Esta en relación con las intenciones, emociones y los valores, es indispensable destacar la necesidad que las personas quieren aprender, encuentren el gusto y sentido del conocimiento. Toda competencia implica un querer hacer.

d) El componente ético, todo acto concreto supone enfrentar, escoger y priorizar entre distintos principios morales. Descubrir el sentido de las cosas implican opciones morales y, evidentemente, favorece la comprensión

e) Carácter reflexivo de toda competencia a la transferibilidad creativa, no mecánica, en diversos contextos y situaciones. La capacidad de transferir competencias a nuevos contextos, es un proceso que implica comprensión, investigación y aplicación de conocimientos y habilidades.

f) Carácter evolutivo. Se tienen que ir actualizando, debido a su constante aplicación a diversos contextos cotidianos o situaciones profesionales.

Estas características se pueden resumir en un saber, saber hacer y un querer hacer en diversos contextos y situaciones específicas.

De acuerdo la DeSeCo (2005) ha seleccionado tres grandes ámbitos que constituyen las competencias clave: uso interactivo de herramientas, necesidad de interactuar en y con grupos heterogéneos y actuar autónomamente. (en Sacristan, 2008 p. 5)

El primer grupo hace referencia a herramientas tan diversas como el lenguaje y las nuevas tecnologías para poder interactuar con el ambiente, lo que implica un amplio conocimiento de las mismas adaptándolas a sus necesidades. El segundo grupo apea al hecho de que relacionarse con otros grupos e individuos heterogéneos y diversos. El tercero se orienta a las responsabilidades que los individuos han de adquirir en sus propias vidas, situándolas en los contextos sociales y actuando con autonomía”.

## **2.3 Actitud**

### **2.3.1 Definición de actitud**

Dentro del área de la psicología social, sin duda, uno de los temas más relevantes ha sido el estudio de las actitudes, pero a lo largo de los años este tema se ha ido estudiando en otras áreas de interés social como: la sociología, la investigación de mercados y en el campo de la educación.

Es evidente que el término actitud se ha estudiado desde años atrás, por diversos autores, por lo que no existe una definición consensuada de ésta, sin embargo, se hará mención de las definiciones más sobresalientes, tomando en cuenta el análisis histórico en 3 periodos, para poder comprender el ¿por qué? de cada definición (Fazio y William, 1986; Zanna y Fazio, 1982 en Méndez, 2005).

El primer periodo ,abarca de los 30's a los años 50's y se distingue como la relación entre la actitud y la conducta, un ejemplo claro son las definiciones de Allport quien ya para 1935 tenía más de 100 definiciones con respecto a las actitudes, siendo la más característica: “una disposición mental y nerviosa, organizada por la experiencia y que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones que se relacionan con él” (en Mueller, 1976, p.98). En palabras de Thurstone (1956) *la disposición mental y nerviosa* se refiere al hecho de una personalidad mixta, esto es, la formación psico-biológica que precisa la adaptación del individuo en su medio. En referencia al *objeto*, lo define como un símbolo, una persona, una frase, un slogan o una idea hacia el cual las personas pueden definir en su vinculación positiva o negativa. La magnitud y rumbo del afecto hacia el objeto, está asociada con la representación mental o características cognoscitivas de éste (en Pizarro, 1928). Analizando las definiciones anteriores se puede decir que entran en juego 3 componentes importantes de la persona, estos son: el componente cognitivo, es decir lo que piensa el individuo, el componente emocional, esto es, lo que siente el individuo y por último el componente conductual, esto se refiere a la tendencia a mostrar los pensamientos y emociones.

El segundo periodo, abarca de los años 40's a los 60's, siendo Campbell (1950), uno de los autores más reconocido en su definición de actitud, ya que el afirmaba que la “actitud social, es o se demuestra a través de la consistencia de la respuesta a objetos sociales” (en Rodríguez, 1993, p.36). Al respecto se observa que la definición de Campbell está acompañada por el aspecto social como aprendizaje, que tiene que ver con la relación de los estímulos sociales, también toma en cuenta como en la definición del anterior, que las actitudes están dirigidas hacia un objeto en particular.

Otra definición que se puede resaltar en este periodo es la de Daniel Katz y Ezra Stotlan (1959), quienes definen a la actitud como “la tendencia o predisposición del individuo a evaluar en cierta forma un objeto o un símbolo del mismo” (en Lindgren, 1999, p.98).

A pesar de las múltiples definiciones, parece ser que las definiciones de todos los autores tienen algo en común, lo cual, es, el hablar de una predisposición en el sujeto para actuar ante un objeto social y ayudarlo a formar una idea más clara y permanente de la realidad en que vive.

Por último, en el tercer periodo (de los años 60's hasta la fecha), lo más importante, es conocer el procedimiento de la actitud para convertirse en una conducta, la cual se han ido integrando principalmente al área cognitiva, es decir, todo lo referente a la memoria, percepción juicio, atención, las cuales, ayudan al individuo a interpretar y valorar cualquier objeto social. Estos aspectos hacen que el concepto de actitud se comprenda de manera objetiva y explícita, lo cual facilita su estudio. Un ejemplo, es la definición de Katz (1996) y Zimbardo y Ebbesen (1969) entienden a la actitud “como una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto” (p.24). Por tanto, la actitud es más bien una motivación social. Es una predisposición aprendida para responder de un modo consistente a un objeto social.

Durante estos años han sido varias las definiciones acerca de las actitudes por lo que Rodríguez (1989) selecciona las más representativas para lograr elaborar su propia definición la cual fue: “un conjunto organizado de convicciones o creencias que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto social” (p.206).

Con la recopilación de estas definiciones se ha llegado a una definición propia:

La actitud es una predisposición o estado de ánimo que influye en la conducta del individuo, permite percibir la realidad a través de la cognición, encauzada a través de experiencias en las que surgen respuestas afectivas ya sean a favor o en contra, en relación a un objeto social. Desde esta perspectiva en palabras de Rodríguez González (1998) las actitudes son un mecanismo que ayuda al individuo a relacionarse con su medio social. Se entiende al individuo como interacción, de manera particular, diferente al grupo en un marco contextual determinado.

### 2.3.2 Componentes de las actitudes

La parte aplicada en el estudio de la actitud, está en relación con la predicción de conductas, pero no basta sólo con el conocimiento de ésta, por lo que es necesario conocer acerca de sus los elementos discernibles que la conforman, los cuales son:

#### *El componente cognoscitivo*

Al paso del tiempo el hombre aprende a emplear las categorías cognoscitivas para hacer más fáciles sus tareas perceptuales, cuando se habla de categorías se hace referencia al conjunto de características que debe poseer un objeto social” (Whittaker 1990, p.242).

Para que se presente una actitud en relación a un objeto social, es necesario que la persona lo conozca, es decir, debe poseer una representación cognoscitiva, para sentirse a favor o en contra de éste (Rodríguez, 1993). Muchas veces el conocimiento puede resultar falso, ya que no se adecua a la realidad del objeto, es decir, sus características y cualidades, sin embargo, la magnitud de la carga afectiva no varía, debido a que la persona se encontrará a favor o en contra del objeto presentado (Novel; Lurch y López, 2000).

Para Whittaker (1990) la actitud incluye conocimientos y creencias de los objetos sociales, se expresa por medio de opiniones, este componente es muy vulnerable debido a que se puede cambiar con mucha facilidad. Toda categoría incluye tres aspectos fundamentales: primero, se le puede subdividir en *categorías secundarias*; segundo; tendrá cierto grado de “*centralidad*” para quien la acepte y, tercero, presentará una *serie de características*, asociadas con la etiqueta específica de esa categoría.

La categoría se puede subdividir en el número de *categorías secundarias* que la compongan; el número de éstas sub-categorías dependerá de la necesidad que el individuo tenga de ellas para procesar los estímulos nuevos a los que se ha enfrentando.

En relación a la “centralidad” se refiere al apoyo social que se le da, y para quien la acepta cuando está en relación con él, ejemplo: un apellido. Una categoría central es muy difícil de cambiar, en cambio en la categoría menos central sucede lo contrario.

En el tercer aspecto, se relaciona con *una serie de características o rasgos*. “de este modo, cada vez que se categoriza a un nuevo estímulo como parte de una categoría específica, por generalización, se considera que tiene las características o rasgos asociados con esa categoría. Los Psicólogos lo suelen llamar estereotipo” (Whittaker 1990, p.243) ejemplo, un individuo de ojos rasgados, de piel amarillo, corto de estatura. “Oriental” es la categoría general que se puede aplicar. Si el individuo vive en Japón y ha nacido en ese país, la categoría “Oriental” tendrá varias categorías secundarias, tal vez tantas como países Orientales existen.

### *El componente afectivo*

Para Fishbein y Raven (1962) el componente afectivo “es definido como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social, es lo único realmente característico de las actitudes sociales”. Esto se forma por los contactos que hayan ido ocurriendo entre la categoría y circunstancias agradables o desagradable, también se necesita de una representación cognoscitiva, para conocer al objeto y llenarlo de afectividad. Se puede observar que el componente cognoscitivo y afectivo están muy relacionados, tienden a ser coherentes entre sí ya que en la medida que se acrecenta la afectividad hacia un objeto, aumenta el interés por conocerlo (en Rodríguez, 1999, p.42).

En diversos estudios se ha demostrado que existe una congruencia entre los componentes cognoscitivos y los afectivos de la actitud, y que si hay cambio en ellos debe de existir un cambio similar en el otro, por tanto, si se cambia las características con relación a las actitudes negativas de una categoría, cambiará positivamente la reacción afectiva demostrada ante la categoría específica (Whittaker, 1999).

### *El componente conductual*

Este componente depende de ciertos estímulos que se le presenten al individuo, guarda cierta relación con el componente afectivo, y es el que se encarga de revelar o predecir qué conducta presentara la persona cuando se afronte ante el objeto de la actitud ya sea positivo o negativo. No siempre es congruente con lo afectivo y conductual como en el caso de los otros componentes, por lo que una persona puede tener una actitud negativa hacia un objeto que conoce bien y relacionarse con éste de forma amable en una situación presentada, esto se debe a que la actitud es pública, por lo que la misma sociedad inmoviliza a la persona (Novel et al. 2000).

De acuerdo a Grawitz (1975) las actitudes no se pueden observar directamente, la formación e intensidad de estas, deben entenderse a través de creencias, sentimientos e intenciones a través de un objeto determinado observable. La actitud se caracteriza por aspectos individuales-psicológicos y sociales de los cuales intervienen las influencias exteriores como: la pertenencia a la familia, a una clase social determinada a un grupo organizado al igual que la situación socio económica.

Al respecto se puede asumir que existe congruencia con cada uno de los componentes de la actitud, puesto que las actitudes implican todo aquello de lo que una persona piensa, siente y la forma en cómo deseen comportarse en relación a un objeto actitudinal.

Como se puede ver, estos tres componentes son fundamentales para entender y predecir a las actitudes. Forman parte fundamental de la definición de éste concepto, con el cual se puede delimitar una postura positiva o negativa ante un evento desde la parte cognitiva.

#### **2.3.2 Formación de actitudes**

En palabras de Novel et al. (2000) no se nacen con las actitudes, sino que éstas se van formando o aprendiendo a causa de los objetos sociales que nos rodean. Las experiencias sociales que tiene las personas van influyendo en cierto sentido para la construcción de sus actitudes ya sea positiva o negativamente, lo cual lo llevará a modificar sus percepciones sociales. Las experiencias sociales son adquiridas desde el principio de la vida del individuo.

Otro elemento que va formando a la actitud de acuerdo con Whittaker (1999) es el efecto de la comunicación, en general, es un aspecto muy influyente en la formación y cambio de actitudes. Un ejemplo son nuestros padres, nuestros amigos, *la escuela*, los medios masivos de comunicación, a través de esto las personas reciben una infinidad de mensajes, ya sea para beneficio o perjuicio.

De acuerdo con Freedman, Carlsmith y Sears (1970) mencionan, que a partir del momento en que la actitud se forma, esta se encuentra sujeta a cambio, ya que se van desarrollando nuevas creencias asociadas con determinados atributos, consecuencias, o antecedentes, pero una vez que están formadas, su función es reguladora (en Rodríguez, 1997). Las actitudes se van formalizando a medida que se acrecenta el campo afectivo relacional de las personas, en donde la persona entra en un proceso en el que puede optar por transformarlas o desaparecerlas en función a su experiencia, en éste proceso también entran en juego los componentes cognitivos y comportamentales (Novel et al. 2000).

Por tanto, la formación de las actitudes se desarrolla en función de cómo los individuos construyen la realidad, a partir del trato directo con los objetos sociales. Sirven para que la persona se ajuste al contexto en el que se desenvuelve, haciendo que sus relaciones sean mejores entre personas con actitudes similares, también pueden expresar sentimientos y predecir conductas.

De acuerdo a Pérez (2003) las actitudes se adquieren y aprenden por diversos métodos como: *la imitación*, *la instrucción* y *la enseñanza*. Con respecto al primero, se refiere a que la conducta se aprende espontáneamente por transmisión mimética de los semejantes, especialmente de la gente preparada.

Con base a la *instrucción*, la persona se instruye a través de otra persona acerca de las actitudes que debe de asimilar.

La *enseñanza*, es la forma más adecuada para fomentar las actitudes adecuadas, respeta la autonomía de la persona y sobretodo le permite ir cimentando su forma de ser y actuar.

#### 2.3.4 Cambio de actitudes

Las actitudes se van conformando, consolidando o cambiando a lo largo de la vida y este proceso es decisivo en las primeras etapas de los procesos de formación. La formación y cambio de actitudes es un proceso largo y laboreoso, ya que como se vio anteriormente, está conformado por varios componentes en los que se tiene que trabajar. Ahora bien, las actitudes positivas o apropiadas, son las que se esperan en los estudiantes ante los nuevos cambios para su beneficio, debido a que las actitudes apropiadas son definidas como “aquellas que promueven la capacidad para llevar a cabo transacciones en el entorno que desemboquen en el mantenimiento de uno mismo, el crecimiento y mejora”. Lo que conlleva a generar conductas y sentimientos de satisfacción. Por el contrario las actitudes inapropiadas son “aquellas que dan lugar a una vida problemática, debido a la disminución de las habilidades para el mantenimiento de uno mismo para el crecimiento como persona”. Este tipo de comportamientos provocan en la persona sentimientos negativos que lo perjudican (Johnson & Johnson, 1986, en Alcantud, 1997, p25).

Existen varios estudios acerca de la relación entre actitud y conducta, los cuales han mostrado la gran relación que existe entre éstos componentes. Al respecto Triandis (1971, en Whittaker, 1999 p.259) “considera que para predecir la conducta de un individuo es necesario tener en cuenta sus actitudes, normas, hábitos y expectativas de reforzamiento”. Por otra parte Kleman (1974 en Whittaker, 1999 p.259) “considera la relación entre actitudes y conductas como un punto de vista dinámico sobre el funcionamiento de las actitudes que considera que la formación y el cambio de actitudes es un proceso continuo”. Para Sheth (1975, en Whittaker, 1999, p.260) “la relación entre actitudes y conducta se encuentra modificada por distintas variables, algunas de las cuales son parte del mundo social donde vive el individuo”.

Otro factor importante para Whittaker (1999) en el cambio de actitud, es a través de la alteración en alguno de los componentes vistos anteriormente estos son: componente cognoscitivo, el afectivo y el conductual. Si se llevan a cabo cambios en el componente cognoscitivo acerca de un objeto social, es probable que cambie el componente afectivo y conductual. Si modificamos los componentes afectivos y cognoscitivos, es probable que también cambie el conductual. En este

mismo sentido, también existen otros factores importantes que pueden provocar un cambio de actitud, estos son: *las características de una persona que entrega una comunicación persuasiva, la manera en cómo se presenta la comunicación y la naturaleza del público a quien se le comunica*. Al respecto se han hecho varios estudios tanto de laboratorio y de campo para ver los efectos de los factores mencionados anteriormente, y los resultados han dejado bastantes conocimientos respecto a su influencia con las actitudes.

Algunos estudios son los de Kleman y Hovlan (1953, en Whittaker, 1999) en donde se probó el efecto de la credibilidad del comunicador, en un experimento en el que se hizo variar la fuente de comunicación. Se presentó una comunicación persuasiva a un grupo de sujetos y se describió al comunicador como una persona confiable; a otro grupo de sujetos se le dio la misma comunicación, pero atribuyéndosela a una fuente menos confiable. Sin duda el cambio de actitud fue mucho mayor a través de la fuente confiable.

La información que se brinda en relación a la formación por competencias, viene de fuentes confiables, en las que el colectivo educativo y profesores se amparan, para que su enseñanza sea de calidad.

Otros estudios importantes fueron los de Walster y Festinger (1962) y Becker (1965) donde demostraron que “cuando los sujetos escuchan una comunicación persuasiva sin saber que está dirigida a ellos, cambian más que cuando oyen la misma comunicación sabiendo que la fuente intenta persuadirlos” (en Whittaker, 1999, p.274).

Existen diversas maneras en que se puede llevar a cabo una comunicación persuasiva determinada como:

a) *Dar razones importantes en primer lugar y después las menos importantes*, algunas personas se muestran más susceptibles a los argumentos o razones importantes presentadas en primer lugar, sin embargo Hovland, Janis y Kelley (1953) mencionan, que cuando la gente no está motivada, resulta mejor que se lleve a cabo una comunicación persuasiva presentándose en primer lugar los

argumentos importantes; en caso de que la gente sí se encuentre motivada desde un inicio será mejor presentar esos argumentos al final (en Whittaker, 1999).

b) *Conclusiones claramente enunciadas*, al respecto Hovland y Mandell (1952) se dieron cuenta que, si la gente presentaba capacidades intelectuales y educativas menores, era mejor presentar las conclusiones al final de una comunicación persuasiva, ya que esto dejaría resultados positivos en la gente, pero si el público está compuesto de personas con capacidades intelectuales y educativas altas lo mejor es que ellas mismas saquen sus propias conclusiones (en Whittaker, 1999).

c) *Comunicación unilateral y bilateral*, se le da el nombre de unilateral cuando sólo se presentan argumentos a favor o en contra de un tema, y el nombre de bilateral cuando se presentan los dos argumentos. Estudios e investigaciones han demostrado que el tipo de auditorio (su postura) a quien se dirige la comunicación, es lo que influye para utilizar una comunicación unilateral o bilateral. Hovland, Lumsdaine y Sheffield (1949) realizaron estudios al respecto y encontraron, que cuando el público está más preparado intelectualmente, la comunicación bilateral resulta mejor resulta mejor, si el público está a favor de la comunicación, es mejor utilizar la forma unilateral (en Whittaker, 1999).

d) *Cambio intentado*, al respecto Havland (1959) “afirma que cuando el comunicador goza de mucha credibilidad, cuanto mayor es la cantidad de cambio intentado, mayor será el cambio alcanzado; lo contrario también es verdadero, siempre que el comunicador goce de poca credibilidad” (en Rodríguez, 1993, p.378).

Otro tipo de aportaciones con respecto al cambio de actitudes son los enfoques funcionales. En éste misma línea surge la teoría de Katz y Stotland (1960) en la cual se asume que ciertas necesidades individuales son satisfechas por medio de las actitudes, ya que permiten al individuo lograr metas y llevar a cabo ciertos planes. Propone 4 funciones principales de las actitudes, las cuales pueden servir como: (en Novell; Lunch; López, 2005).

*Defensa del yo*, actitudes que se forman para que la persona se proteja y acepte indeseables y amenazantes verdades. Un ejemplo sería la proyección y racionalización.

*Función cognoscitiva*, permite al individuo tener una comprensión estructurada de sí misma y del mundo.

*Expresión de valores*, el individuo se siente satisfecho al expresar actitudes adecuadas a sus valores personales.

*Adaptación social*, permite a la persona desarrollar actitudes que son acreedoras de aceptación y estimación de los grupos sociales a los que pertenece, ya que ayudan al individuo a adaptarse a situaciones sociales y a conducirse de una manera apropiada dentro de otros grupos, logrando mayor atribución y un menor malestar, de esta forma, es como los individuos actúan de modo que satisfagan sus necesidades o de modo contrario resultando amenazante.

### **2.3.5 Enfoques del cambio de actitudes**

A través de varios estudios sobre las actitudes, se han encontrado diferentes enfoques que explican el cambio de actitud los cuales son los siguientes:

#### *Disonancia Cognoscitiva*

La teoría de Disonancia Cognoscitiva de Festinger (1957) se utiliza por lo regular para comprender el cambio de actitud, por lo regular la gente está acostumbrada a que sus conocimientos y creencias sean congruentes unas con otras, o que sus opiniones acerca de algo o alguien coincidan con la de otras personas. Cuando esto no ocurre, la persona se siente mal.

“La disonancia cognitiva también pone en evidencia que, en muchas ocasiones, se prefiere justificar lo que es injustificable esgrimiendo falsas razones, por temor a poner en entredicho su propia cosmovisión del mundo” (Hernández, 2008 p.170).

Para Wittaker (1980), la disonancia cognoscitiva es cuando nuestras creencias y conocimientos se contradicen o no son congruentes psicológicamente entre sí. Esto es, cuando una forma de pensar, no va de acuerdo con otra, por ejemplo, que un individuo sabe que el cigarro en

exceso es perjudicial y también sabe que le gusta fumar bastante. Esto es disonante y llega a molestar a la persona y a los demás.

### *Influencia Social*

Es otra teoría que explica el cambio de actitudes, en la cual interviene el mensaje persuasivo, esto es, el impacto que tenga el mensaje en la sociedad dependiendo también de la información externa y qué tipo de información. Por ejemplo cuando se hace mitins en contra de la pena de muerte es probable que más gente se una a este movimiento.

También para que haya un cambio de actitud depende del estímulo positivo o negativo que venga del exterior, ejemplo, si un estudiante se le informa que va a realizar un trabajo muy pesado pero que se le dará una recompensa muy buena entonces aunque el trabajo no sea agradable desarrollará una actitud positiva al estímulo positivo que recibió (Wxley 1970).

De acuerdo con Wexley (1970) para que haya un cambio de actitud depende del estímulo positivo o negativo que venga del exterior.

De acuerdo a Whittaker (1980) existen 3 elementos dentro de esta teoría que pueden llevar al cambio de actitud: *La obediencia* que no dura mucho, ya que por lo regular se usa para el cumplimiento de una necesidad inmediata o a largo plazo. *La identificación* que se logra cuando el conocimiento de una persona, la creencia o la información nos agrada o es igual a la que se piensa, esto es que se identifico. *La interiorización* que consiste en que el conocimiento no sólo se obtiene, sino que el sujeto lo hace suyo y así de esta manera trascender, es decir actúa de acuerdo a lo que hay dentro de él. Si el estudiante piensa que las actitudes son de suma importancia para su vida laboral, entonces su conducta será de interés en el contexto educativo (Whittaker, 1980).

La teoría de la influencia social, llamada latitud, también proporciona 3 áreas que pueden localizarse en las actitudes a estas dimensiones (Sheriff y Nebbergal 1965 en Rodríguez, 1993, p.378).

### 1) Latitud de aceptación

Se refiere a la actitud aceptable en relación con un tema u objeto social, con otras posiciones o actitudes aceptables, que no son precisamente las sostenidas por la persona, pero entran en los límites de aceptación en relación al tema u objeto

### 2) Latitud de rechazo

Son de rechazo, debido a que la posición con respecto a un objeto social o tema son de poca aceptación para la persona.

### 3) Latitud de no compromiso

Esta es proporcional, debido a que las posiciones no son aceptables, pero tampoco son rechazadas. Existirá una relación inversa entre los límites de aceptación y de rechazo.

Esta teoría dentro del contexto educativo se puede aplicar en diferentes aspectos.

1. Para saber qué tipo de mensajes pueden ser positivos para una mejor aprendizaje
2. Para ver si entre el profesorado existe alguno que puede influir en los estudiantes para que se motiven en su estudio.
3. En que rango de actitud y en qué posición hacia la formación por competencias se encuentra el estudiante.

#### **2.3.6 Medición de actitudes**

Para Delgado y Tercelcor (2002) resulta más factible medir las actitudes con base al componente conductual, que con el componente cognoscitivo y afectivo.

La escala de Likert es muy común para medir las actitudes, fue desarrollada por Rensis Likert en 1932, haciendo sus primeras encuestas, con referencia a las relaciones internacionales, raciales, conflicto político, económico y religión en varias universidades de EEUU (LIKERT, R. 1932 en Elejabarrieta, 1984). La escala de Likert es un método fácil de utilizar y aplicar.

En relación a la elaboración de la escala, se tienen que tomar los siguientes puntos: construir enunciados afirmativos y negativos sobre el tema o actitud que se pretende medir, los ítems tienen que ser administrados a una muestra representativa de la población al respecto de la actitud que se quiere medir. Se pide a los sujetos que expresen su acuerdo o desacuerdo en cada ítem presentado, se tienen que asignar puntajes a los ítems con la finalidad de clasificarlos según las actitudes positivas o negativas que se reflejen, se debe atribuir puntuaciones a los sujetos, la cual se obtiene por la suma de de las puntuaciones de los diferentes ítems, análisis y selección de los ítems; mediante pruebas estadísticas.

De acuerdo a Hernández et al. (2008) las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan: dirección (positiva, negativa) e intensidad (alta y baja); estas propiedades forman parte de la medición. Uno de los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes son el método de escalamiento Likert , el cual fue desarrollado por Rensis Likert en 1932 el cual consiste, en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. A cada punto se le asigna un valor numérico. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo.

La manera de aplicar la escala Likert es autoadministrada ya que de acuerdo a Hernández et al. (2008) “se entrega la escala al participante y éste marca, respecto de cada afirmación, la categoría que mejor describe su reacción”.

## CAPITULO III

### MARCO CONTEXTUAL

En el presente capítulo se encuentran aspectos relevantes del Bachillerato UPAEP plantel 2 como son: su historia, visión, misión, entre otros.

#### **3.1 Historia del Bachillerato UPAEP**

En 1973 se llevó a cabo la fundación de la UPAEP, en el ex rancho la Noria, siendo Arquitectura y Administración de Empresas las primeras escuelas que se fundaron, pero en ese mismo año por la gran demanda que se tuvo, también se abrió la escuela de Contaduría Pública, Ciencias Políticas, Derecho, Ingeniería Civil, Economía, Ingeniería Textil, Medicina y la Escuela de Preparatoria.

El bachillerato UPAEP nació al igual que las demás carreras profesionales que se fundaron en la Universidad.

Ya para 1985 la Universidad contaba con escuela de: Ingeniería Industrial, Odontología, Enfermería, Ingeniería en Agronomía, Ciencias de la Comunicación, Pedagogía.

A partir de esta decisión se empieza a trabajar en el diseño de los planes de estudio de todas estas escuelas; entonces, se le solicitó al Ing. Urbano Ponce, quien era director académico de la Universidad y que estaba a cargo del control escolar, la formulación de dichos planes.

El número de alumnado de la preparatoria en un inicio fue de 70 a 80 alumnos; las instalaciones estaban ubicadas en el Rancho la Norias, estas eran muy sencillas.

Al paso del tiempo la preparatoria fue aumentando el número de alumnado, por lo que se tuvieron que abrir dos turnos: diurno y vespertino. Siendo el turno diurno de 7:00 a 13:00 y el turno vespertino de 15:00 a 19:00. Así se cubrió el primero y segundo año.

En 1975 la Universidad se pasa a la 9 poniente y todo lo que era de la noria se quedó para la preparatoria. Afuera eran 4 salones y adentro otros 4. Al año siguiente se integró abrió un nuevo plantel en la 4 poniente y 2 Sur. Después de tres años de funcionamiento, se decidió separar a los alumnos en planteles femeninos y masculinos; la razón fundamental fue la de dar formación muy particular a los hombres y mujeres. Los directores del plantel femenino fueron: Ing. Josefina Rivero Villar; en el plantel ubicado en la 4 poniente: Mario Urquiaga Aguirrezabal y en el plantel de la Noria: Arq. Javier Ramírez; como Director General: Arq. Javier Ramírez.

Para el año 2001, los bachilleratos UPAEP inician la separación administrativa de la universidad, siendo que se conservan el ideario, filosofía, valores, la misión histórica, cultural y pedagógica de la universidad; así, los bachilleratos cambian a la razón social de Unidades Básicas UPAEP.

Unidades Básicas UPAEP, A.C., fomentará manifestaciones de cultura, arte y deporte y desarrollará en sus alumnos las cualidades físicas y morales que tiendan al perfeccionamiento integral de la persona humana.

Actualmente, UPAEP tiene 36 años de ser fundada, dentro de la oferta académica se encuentran: licenciaturas, posgrados, educación continua, programas ejecutivos, sistema de universidad abierta, UPAEP online.

Recordemos que la el ideario, la misión, los valores y la visión son los mismos que los de la UNIVERSIDAD (Naturaleza y Destino de la UPAEP, Puebla, UPAEP, 2002).

### **3.2 Ideario**

El bachillerato UPAEP plantel 2 es una institución de Inspiración Católica, fundada y dirigida por laicos católicos, y se propone el reto de contribuir a reordenar las realidades temporales conforme a los valores del Evangelio. Del contenido del ideario surge claramente la decisión de encauzar a la UPAEP por una ruta difícil y áspera que da a sus integrantes un estilo diferente en la vida, ya que la enseñanza que en ella se imparte, busca formar al hombre antes de pensar en la profesión que tendrá.

El contenido del ideario consta de tres partes

## 1. Principios generales

**Hombre:** el hombre es una criatura, síntesis única de materia y espíritu, que dotado de inteligencia y voluntad no es un objeto más de la naturaleza, sino una persona, un sujeto libre y responsable con una vocación única e intransferible que trasciende al tiempo y a la historia. Porta una dignidad, sujeto de deberes y derechos. Social por naturaleza. Está abierto a valores trascendentes como la verdad, bien y justicia.

**Sociedad:** la sociedad es natural y necesaria al hombre. Orientada al bien común. La familia, la empresa, las asociaciones profesionales, los sindicatos, las instituciones educativas, etc., constituyen a la sociedad, y contribuyen a que cada persona contribuye al progreso de la misma. La vida íntegra y sana de la sociedad depende de la plenitud de los hombres que la forman y de la madurez y el vigor de los grupos intermedios que la integran.

**Cultura:** es el cultivo y la maduración perfectiva de las potencialidades y capacidades humanas; y el conjunto de obras, instituciones, virtudes, ideas, principios, etc., capaces de formar a las personas porque encarnan en sí los valores fundamentales de los que depende el perfeccionamiento armónico, jerarquizado e integral de la persona humana. Estos dos conceptos relacionan adecuadamente cultura y educación.

**Educación:** la educación es el proceso permanente de actualización ordenado y jerarquizado, de todas las potencialidades y capacidades del hombre, con la finalidad de que llegue a su plenitud y madurez, desarrollando sus cualidades individuales y cumpla su vocación personal. En este sentido, la educación es la tarea fundamental del hombre, es el requisito de su realización. El fin de la educación es el hombre perfecto, pero entendemos que el hombre no es su propio fin, éste es trascendente al hombre mismo y a la luz de él, la tarea educativa y universitaria adquiere todo su sentido y valor.

El agente principal de la educación es el propio educando, quien asimila, conquista y se forma, al hacer suyos y recrear la cultura y las obras valiosas que el maestro le aproxima y le presenta de manera ordenada y sugestiva, guiándolo a los valores y bienes fundamentales que ha de hacer suyos e incrementar, para formarse como hombre sabio, justo y veraz.

La educación se logra por mediación de la cultura que forma a quien la acoge y la integra a su persona. Todo hombre tiene derecho a la educación, y aquellos que tienen la oportunidad de acercarse a la educación superior, deben ser los primeros en el servicio humilde que fructifique en la educación del Pueblo.

## 2. Universidad alma mater

Definición: en una institución que existe en el tiempo, pero que posee como cualidad esencial a su misión la de mantenerse fiel a la verdad que no está sujeta a la dinámica temporal. Una comunidad organizada y jerárquica de maestros y alumnos, que tiene por fin la transmisión, la investigación, la organización y defensa de la Verdad y de la Cultura fundada en ella, en el nivel más elevado y en sus manifestaciones más nobles. Al servicio de la sociedad de la que forma parte.

Universitas: se refiere a la comunidad universitaria y universalidad del saber

Comunidad: fundada toda su vida en la verdad que investiga, comunica y vive como bien común.

Humanismo: centra en el hombre su misión. Refiere todo el desarrollo y formación al hombre

Verdad: busca la verdad como valor superior, por encima de sus aplicaciones prácticas.

Alma mater: responsabilidad del hombre ante la verdad, madre del alma, porque la forma, la educa, busca la unidad en la diversidad.

## 3. Destino UPAEP

Solidaridad con la cultura e identidad nacionales: recibimos lo valioso del patrimonio cultural de la humanidad y también nos comprometemos a aumentar, comunicar y defender el patrimonio cultural de nuestra Patria que forma ya parte del ser de nuestro Pueblo.

Inspiración cristiana: forman parte los valores de la cultura occidental revitalizada por el cristianismo. Son el criterio educativo, la inspiración y la síntesis cultural que asumimos.

Respeto a la libertad: fuente de la dignidad humana en la tarea educativa, ejemplo, la libertad de cátedra, la cual no se impone.

Autonomía: esencial en la universidad, para el desarrollo de su vida y cumplimiento de su misión.

Maestros: elemento principal de la comunidad universitaria. De ellos depende lo que sea la UPAE. Maestro es aquél que enseña a aceptar la Verdad y a vivirla hasta sus últimas consecuencias; el auténtico maestro enseña más con su vida que con la lección académica.

Excelencia universitaria: se busca la excelencia universitaria, con una equilibrada formación integral de los alumnos.

Alumnos: son los elementos activos y responsables de sí mismos de la comunidad. Debe participar en las actividades de la Universidad como responsable de su formación integral.

Servicio social: a través de éste conoce los problemas sociales y la responsabilidad que tiene ante ellos.

Autoridades: deben seleccionar, capacitar y actualizar a los maestros; así como mantener un buen clima espiritual de colaboración y respeto mutuo.

Crecimiento: el crecimiento debe ser de forma armónica, en el que se deben de tomar en cuenta las diversas disciplinas en función de las necesidades sociales.

Función social: la preparación de los estudiantes y la intervención a los problemas para una solución adecuada en contextos específicos, son la mejor aportación de la UPAEP a la sociedad.

### **3.3 Misión y Valores**

#### Misión

“La misión para la a nivel Medio Superior es esencialmente humanista porque centra en el hombre su misión. La esencia de la misión, es la búsqueda y trasmisión de la verdad; pero una ideología es un modelo o proyecto que, sin tomar en cuenta la verdad del hombre y la sociedad, define de antemano lo que , supuestamente, deben ser hombre y sociedad” (Aragón; Cid; Calderón, 2007)

De acuerdo a Aragón et al. 2007 “La institución universitaria fue constituida con la finalidad de formar a los hombres mediante la trasmisión e investigación de la verdad”

“la UPAEP es una obra espiritual de solidaridad de la sociedad poblana, que así ha demostrado su calidad moral y los valores que la animan.

Para fines analíticos y prácticas se distingue en tres dimensiones: una Misión Histórica, una Cultural y otra Pedagógica.

#### *La misión histórica*

Impulsa a la UPAEP al rescate de los valores originales y de la identidad de la institución universitaria, así como a la formación de líderes sociales.

#### *La misión cultural*

Se refiere a la contribución de la Evangelización de la Cultura: A la generación de corrientes de pensamiento, ya sea por los valores y actitudes de los hombres que en ella se forman y produzcan, en todos los campos del saber y actividad humana.

#### *La misión pedagógica*

A la formación integral de mujeres y hombres, profesionistas altamente competentes, responsables, solidarios, honestos y con alto espíritu de servicio así como una visión íntegra del saber.

Todo lo anterior se resume en lo siguiente: “Crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transforman a la sociedad”

Valores

“Por el sentido católico del quehacer educativo, se manifiestan como valores rectores de nuestra universidad:

- La *verdad*, buscada, respetada y servida.
- La *persona humana*, digna, libre y responsable.
- La *solidaridad*.
- El *compromiso social*.
- La *congruencia*.
- El *respeto*, a la propia persona, a los demás, al entorno y a la trascendencia.
- El *amor*.
- La *justicia*.
- La *libertad*.

Todo lo anterior se resume en lo siguiente: “Crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transforman a la sociedad, que respeten a la persona humana en su dignidad y libertad, que sean responsables, que sean congruentes en el pensar, decir y hacer y que crean y vivan valores como la verdad, la solidaridad, la honestidad, el amor, la justicia con sentido de trascendencia.

### 3.4 Visión (2015)

Está constituida por 5 estrategias:

- 1) La cultura interna de confianza, diálogo, colaboración y solidaridad.
  - Promover la integración entre la perspectiva de la universidad y persona.
  - Establecer redes de colaboración y servicio en ambientes de confianza, creatividad, compromiso en toda la organización, con amplia comunicación.
  - Promover la participación de las mujeres en todos los ambientes y responsabilidades de la comunidad universitaria.
  - Cumplir las responsabilidades oportunamente con flexibilidad en beneficio de la comunidad.
  - Implementar el Plan de Formación Integral Personalizado.

2) Innovación substancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación y la excelencia académica.

- El alumno es el sujeto de aprendizaje corresponsable de su formación integral; el maestro es guía, acompañante tutor.
- Fomentar líneas de investigación y el diseño de programas educativos respondiendo a las demandas de la sociedad.
- Propuesta de educativa flexible, atendiendo necesidades personalizadas con inter y transdisciplinariedad.
- Formación en mentalidad emprendedora, liderazgo.
- Universidad presencial, virtual y multicultural, con posibilidad de titulación múltiple o “dual degrees”, aportando y recibiendo, aprovechando la tecnología, las alianzas estratégicas, y las redes de colaboración.
- Impulsar intercambios de estudiantes, maestros, personal con otras instituciones y organizaciones.
- Fomentar el desarrollo de la cultura, el deporte, otras actividades como medio de formación y de difusión de la imagen universitaria.
- Certificaciones nacionales e internacionales de prestigio.

3) Vinculación y alianzas con la sociedad local y global.

- Lograr el liderazgo, la innovación, y la creatividad en todos los programas en respuesta a las necesidades del entorno.
- Lograr amplia cooperación en egresados.
- Asesorías en temas de actualidad.
- Gestionar alianzas estratégicas con empresas, organizaciones públicas, privadas de la sociedad civil y religiosas.
- Detallar e implementar programas de investigación social.
- Impulsar la internalización de la universidad.
- Promover acciones sustantivas de la vinculación para el desarrollo de la comunidad educativa.

- 4) Aportación social y cultural a la comunidad global.
- Promover que la universidad sea generadora e impulsada de bienestar, belleza y bienestar en nuestro Barrio de Santiago y en nuestro entorno.
  - Generar programas que favorezcan el aprendizaje, servicio y apoyo a comunidades indígenas y marginadas.
  - Difundir una amplia propuesta cultural y artística a la sociedad.
  - Ampliar la oferta de conocimientos en áreas de humanidades.
  - Construir a la universidad como centro Cultural con difusión nacional e internacional.
  - Promover una cultura de protección al medio ambiente.
- 5) Consolidación y crecimiento global.
- Operación con autosuficiencia financiera.
  - Uso eficiente y eficaz de los recursos.
  - Búsqueda de nuevas fuerzas de los recursos.
  - Modelo de expansión de la UPAEP.

## CAPITULO IV

### METODOLOGÍA

#### 4.1 Alcance y Enfoque de investigación

Muchos autores como Campbell y Stanley (1973) mencionan que los diseños de investigación experimental conducen a conclusiones válidas, pero autores como Kerlinger, 1979, 1981; Plutchick, 1975 consideran que los diseños no experimental también constituyen una alternativa para el estudio de numerosos fenómenos en psicología que no permiten el manejo experimental (Brambilia, 2009).

Por las características de la presente investigación la opción a elegir es la metodología no experimental descriptiva, quien de acuerdo a Hernández, Fernández, Baptista (2008), “son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”.

En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes. Los diseños descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. (Hernández, Collado, Lucio B1999, p191).

Con base a lo antes mencionado, este diseño es el método más apropiado para efectos de la presente investigación debido a que se adapta a las características de la población objeto de estudio y las condiciones de dicha investigación, donde no será posible manejar un grupo control.

Con relación al enfoque, se puede decir que es de tipo cuantitativo, ya que para la descripción de dicha investigación se plantearon hipótesis, se diseñó un instrumento de medición con escala Likert, y finalmente se analizaron datos con la prueba de Wicolxon y U Mann-Whitney.

## 4.2 Escenario

El estudio se llevó a cabo en el Bachillerato UPAEP Plante 2, ubicado en la 9 poniente número 1508 colonia Santiago de la Ciudad de Puebla.

El estudio se realizó en los meses de mayo y parte de junio, con una muestra de alumnos del 4° semestre y 2° semestre del Bachillerato Upaep plantel 2, entre 16 y 18 años de edad de ambos sexos, matriculados en el periodo verano 2010.

## 4.3 Sujetos

### 4.3.1 Población

“Una vez que se ha definido cuál será la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Así, una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Selltiz, 1874 en Sampieri; Collado; Lucio, 1991, p.204).

La población de la presente investigación es: el total de los estudiantes inscritos en primavera 2010 del Bachillerato UPAEP plantel 2, los cuales son 414.

Los grupos fueron los siguientes:

**Tabla No.1** Grupos del Bachillerato UPAEP plantel 2

2°A =27	4°A= 30
2°B =27 2°C = 26	4°B =29 4°C = 30
2°D =26	4°D =28
2°E =25	4°E =30
2°F= 25	4°F=30

2°G= 26	4°G= 30
2°H =25	<b>Total de alumnos=</b> <b>358 + 56 = 414</b>

### 4.3.2 Muestra

En este aspecto se tiene que tomar en cuenta el número de sujetos que van a participar en la investigación, esta decisión depende de la finalidad que se persiga y de los resultados que se desean obtener.

La selección de los sujetos se efectuó mediante un muestreo probabilístico, ya que se trataba de una investigación no experimental o ex post facto, no permite hacer una asignación aleatoria de los sujetos (Kerlinger, 1979 en Brambilia, 1999).

Para fines de la presente investigación la muestra se formó de la siguiente manera: para los grupos de 2° semestre se tomaron los 3 primeros alumnos de la lista de asistencia hasta formar 30 sujetos, para los alumnos de 2 ° semestre se tomaron los 4 primeros de la lista hasta formar 20 sujetos. En conjunto se tomó como muestra a 50 sujetos, es decir, más del 10% de la población, los cuales están trabajando con un enfoque por competencias.

## 4.4 Material

### 4.4.1 Elaboración del instrumento

Para la presente investigación se llevo a cabo la construcción de un instrumento de medición de actitud hacia la formación por competencias, debido a que no hay una escala que mida esta variable. Se utilizó la escala de Likert, la cual, es la más adecuada y común para medir actitudes, además de que es un método fácil de utilizar y aplicar (LIKERT, R. 1932 en Elejabarrieta, 1984).

En principio se elaboraron 30 ítems para el instrumento, 15 positivos y 15 negativo, tomándose en cuenta 3 dimensiones la afectiva, la conductual y cognitiva, los cuales son

fundamentales para entender y predecir a las actitudes. Las alternativas de la escala son las siguientes: totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (DA), indeciso (I), en desacuerdo(ED), totalmente en desacuerdo (TD). (Ver Apéndice A).

De acuerdo a nuestro primer instrumento de Actitudes de alumnos del Bachillerato UPAEP plantel 2 hacia la formación competencias (Ver Apéndice A) los ítems 1,2,3,5,11,12,13,21,22,23, corresponden a la esfera cognitiva, los ítems 6,7,9,10,14,15,16,24,25,26, corresponden a la esfera comportamental y finalmente los ítems 4,8,17,18,19,20 ,27,28,29,30, corresponden a la esfera afectiva.

#### **4.4.2 Prueba piloto**

Es importante que antes de la aplicación del instrumento definitivo se realice una prueba aplicada a una muestra inferior a la muestra definitiva, para analizar si los ítems funcionan correctamente. Los resultados de su aplicación sirven para conocer la confiabilidad y validez del instrumento. Sobre la base de la prueba piloto el instrumento de medición preliminar se ajusta, se modifica y se mejora.

Después de ser elaborados los 30 ítems, mencionados anteriormente, estos se pusieron a consideración por 2 expertos en metodología de la investigación y con conocimiento de las competencias, con la finalidad de asegurar parte de su validez del instrumento.

Hernández, Fernández, Baptista (2008) mencionan que “la evidencia del contenido se obtiene mediante las opiniones de expertos y al asegurarse que las dimensiones medidas por el instrumento sean representativas del universo o dominio de dimensiones de las variables de interés” (p. 442).

Una vez llevadas las recomendaciones de los 2 expertos, se realizó el pilotaje a 30 estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 de 4° y 2° semestre. Después de ser aplicado el instrumento, se llevó a cabo el análisis de confiabilidad del instrumento por medio de la obtención del Coeficiente Alpha de Cronbach, con la intención de analizar la consistencia interna del instrumento. De acuerdo a Sampieri et al. (1998, p. 242), el coeficiente Alfa de Cronbach “produce valores que oscilan entre 0

y 1. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento de medición, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente”.

A partir de la ejecución de la prueba piloto, se fue eliminando cada ítem de acuerdo al que menor aportaba en el Coeficiente de Cronbach, esto se hizo hasta tener un resultado aceptable de 0.654. También se hizo la validación para cada esfera, en la esfera cognitiva se obtuvo un coeficiente de 0.459, en la esfera comportamental se obtuvo un coeficiente de 0.408 y en la esfera afectiva se obtuvo un coeficiente de 0.543.

En la tabla No.2 (Apéndice B) se muestra el Coeficiente de Cronbach considerando los 30 ítems iniciales y en la tabla No.3 (Apéndice C) se muestra Coeficiente de Cronbach considerando los 21 ítems finales.

A la hora de capturar los resultados, no se tomo en cuenta la pregunta número 4, (“me resulta agradable aprender por competencias”), ya que se repetía con la pregunta 13, por lo que únicamente se tomaron en cuenta 20 ítems.

Por otra parte a la hora de realizar el proceso estadístico se tuvieron que poner los ítems negativos a positivos, para que todos estuvieran en la misma dirección o sentido, los cambios fueron los siguientes:

Ítem 2: “Considero que el aprendizaje por competencias me limita” se modificó por “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”.

Ítem 4: “Aprender por competencias me exige pensar menos” se modificó por “aprender por competencias me exige pensar más”.

Ítem 5: “La formación por competencias limita el desempeño del alumno” se modificó por “la formación por competencias permite el desempeño del alumno”.

Ítem 8: “Podría aprender las competencias sin ayuda de otros” se modificó por “podría aprender las competencias con ayuda de otros”.

Ítem 12: “Aprender por competencias se me complica” se modificó por “aprender por competencias se me facilita”.

Ítem 14: “Me desagrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias” se modificó por “me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias”.

Item 18: “Si tuviera que tomar un curso sobre competencias procurarías librarme de asistir” se modificó por “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procurarías asistir”.

Debido a los ajustes mencionados anteriormente, se volvió a validar el instrumento con los resultados obtenidos en la muestra, los resultados son los siguientes:

En la validación con los 20 ítems, se obtuvo un coeficiente de 0.814, el cual es un puntaje muy aceptable, posteriormente se hizo la validación para cada esfera. En la esfera cognitiva arrojo un resultado de .7416, en la esfera comportamental un puntaje de .3287, y en la esfera afectiva un puntaje de 0.7015. En el Apéndice E, tabla No. 4 se puede observar el procedimiento mencionado anteriormente.

#### **4.5 Procedimiento**

De acuerdo a nuestro instrumento de la aplicación de la muestra (Ver Apéndice D), los ítems 1,2,3,4,9,10, 16 corresponden a la esfera cognitiva , los ítems 5,7,8,11,12,17,18,19 corresponden a la esfera comportamental y finalmente los ítems 6,13,14,15,20, corresponden a la esfera afectiva.

Una vez obtenida la muestra y validado el instrumento, se prosiguió a la aplicación del instrumento de medición, la cual fue de manera individual. La aplicación individual se realizó en el Bachillerato UPAEP plantel 2, en un salón de clases, pidiéndole a cada uno de los 50 sujetos por semestre su colaboración, se les explicó las instrucciones. Esta aplicación se realizó en una sola sesión en un tiempo aproximado de veinte minutos. No existió límite de tiempo de aplicación, conforme terminaban y entregaban el cuestionario se les agradeció su participación.

Se trabajó con 2 variables, la de actitud y la de competencia, correspondientes a los 20 ítems del instrumento de aplicación.

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó estadística no paramétrica, la primera prueba fue la prueba de Wilcoxon para la comprobación de hipótesis general tomando en cuenta sus 3 dimensiones y la segunda prueba fue la U Mann-Whitney para comparación de ítems por género y semestre, las cuales son consideradas como variables categóricas de la muestra.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

En el presente capítulo se describen los resultados obtenidos con la muestra total del Bachillerato UPAEP plantel 2.

Dada la naturaleza descriptiva del estudio realizado, los datos recolectados mediante el instrumento, se organizaron y resumieron de acuerdo a la estadística no paramétrica.

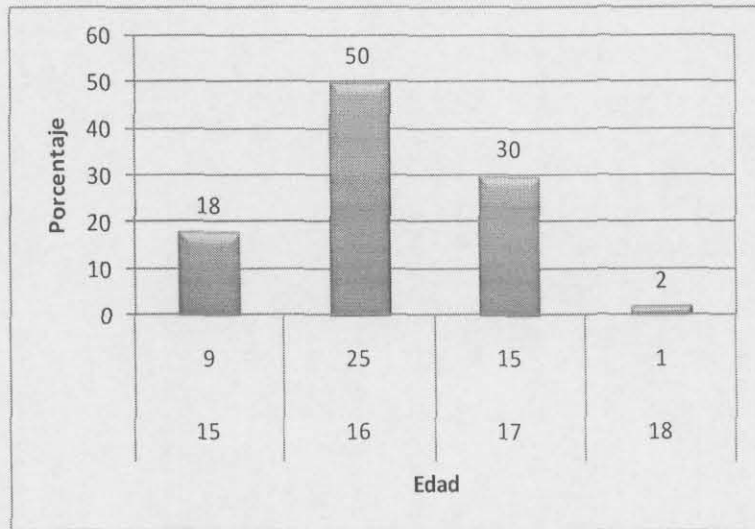
Los datos recabados llevan el siguiente orden: en primer lugar se exponen los resultados que describen el perfil de la muestra, se sacaron las frecuencias y los porcentajes de los reactivos e ítems, para ver de manera más descriptiva las respuestas, en segundo lugar se presenta la descripción de resultados en general, el procedimiento fue el mismo que el anterior, en tercer lugar se manifiestan los datos que prueban la hipótesis del estudio, los cuales se analizaron mediante la prueba Wilcoxon y finalmente se observa el análisis comparativo de la muestra total, con base al género y semestre analizados mediante la prueba U Mann-Whitney.

#### 4.1 Perfil de la muestra

Este inciso contiene la información referente a la edad, sexo, ciudad de procedencia, estado de procedencia, tiempo de radicar en Puebla para las personas que vienen de fuera, semestre, promedio, empleo del padre, empleo de la madre, ingresos familiares, el número de libros además de los de la universidad, la frecuencia con la que compra el periódico, de la muestra.

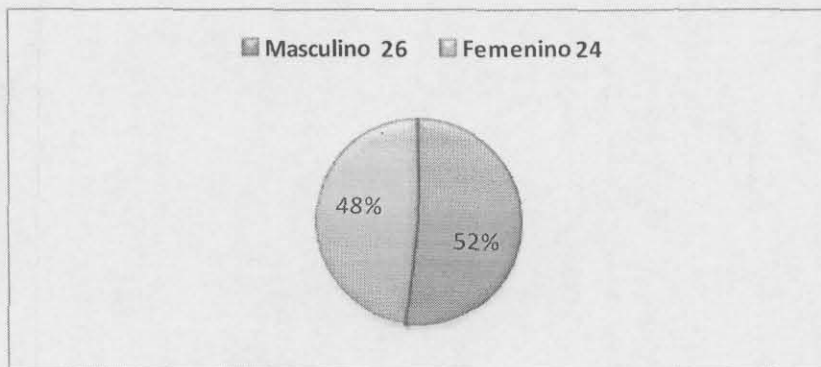
Estos ítems los podemos encontrar en el instrumento de la aplicación de la muestra el Apéndice F

En la figura 1, se puede observar que la mitad de los estudiantes del Bachillerato UPAEP es de 16 años.



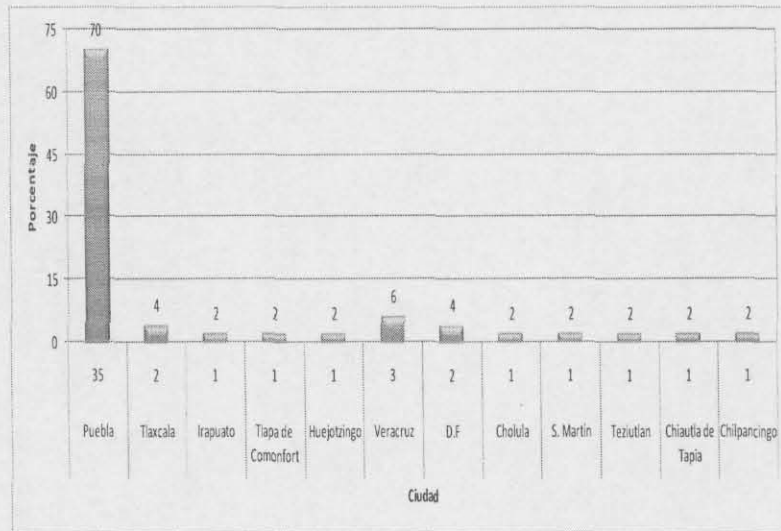
**Figura 1.** Distribución de la edad, de la muestra

La figura 2, muestra que casi no hay diferencia en relación al género, ya que el 52% pertenece al género masculino y el resto al femenino.



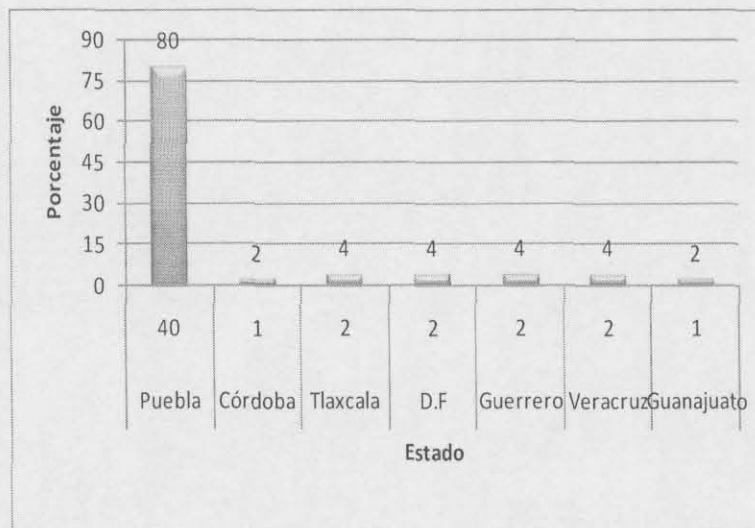
**Figura 2.** Distribución del sexo, de la muestra

De acuerdo a la figura 3, más de la mitad de los sujetos estudiados son de la ciudad de Puebla, es decir el 70 por ciento.



**Figura 3.** Distribución de la ciudad procedencia de los sujetos estudiados

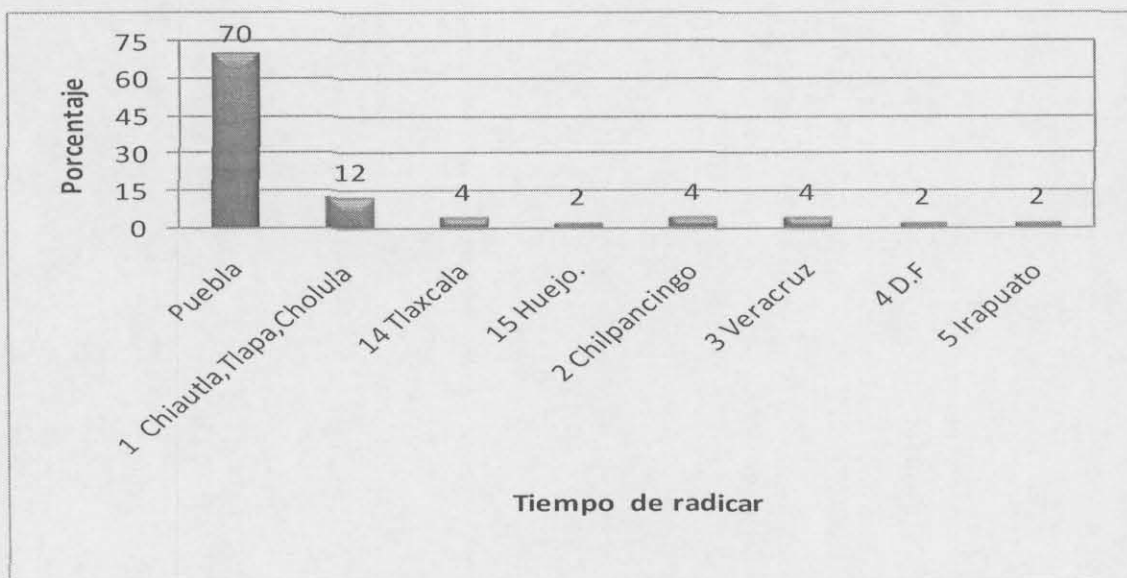
Con lo que respecta a la figura 4, se observa que la mayor parte de los sujetos estudiados son del estado de Puebla, 80 por ciento.



**Figura 4.** Distribución del Estado de procedencia los sujetos estudiados

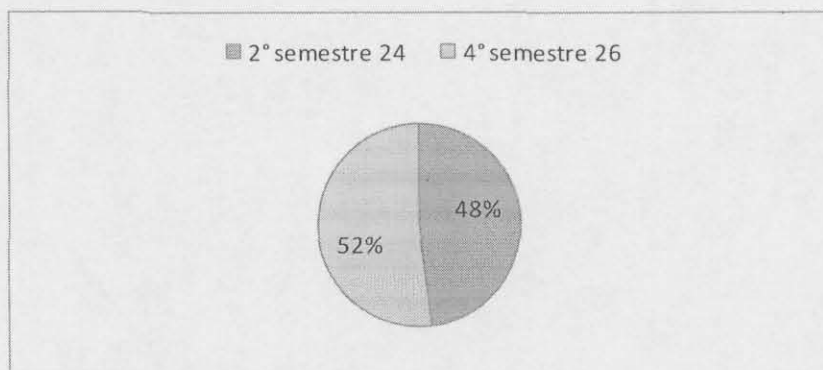
Como se manifiesta en la figura 5, la mayor parte de la muestra son poblanos y el tiempo que tienen viviendo en la ciudad, son los años de vida que tienen, en promedio 16 años. El 12 por ciento que pertenece a las ciudades de Tlaxcala, Veracruz, San Martín, Chiantla, Tlapa y Cholula tienen un año que radican en la ciudad de Puebla, el 4 por ciento que son Tlaxcala, Veracruz llevan 14 años

viviendo en Puebla, el otro 4 por ciento que es de Chilpancingo tienen 2 años radicando en Puebla, el 2 por ciento que es de Veracruz lleva 3 años viviendo en Puebla, el resto de la muestra tiene de 2 a 5 años que radican en Puebla.



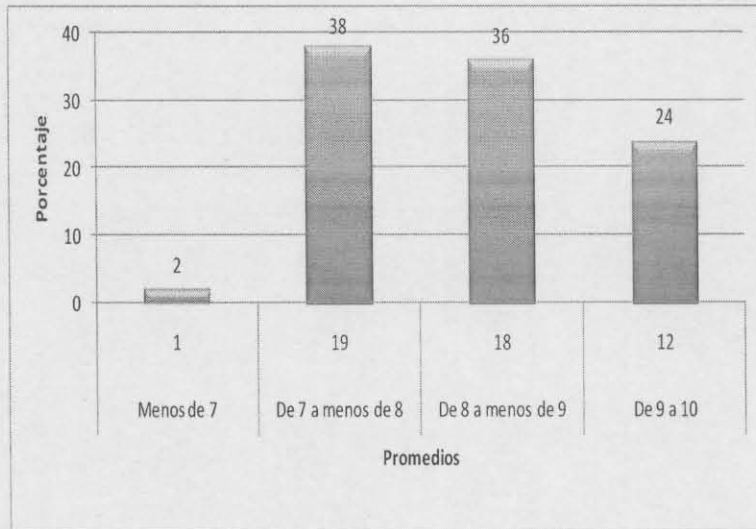
**Figura 5.** Distribución del tiempo de radicar en la ciudad de Puebla de la muestra

La figura 6 muestra que casi no hay diferencia en relación al semestre, ya que el 52% pertenece a 4° semestre y el resto a 2° semestre.



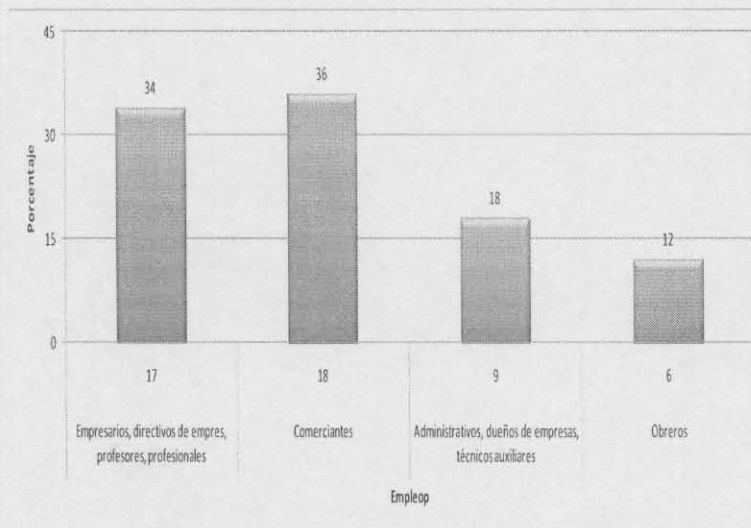
**Figura 6.** Distribución del semestre, de la muestra

Como se observa en la figura 7, los promedios que predominan de los sujetos estudiados se encuentran de 7 a menos de 8 y de 8 a menos de 9.



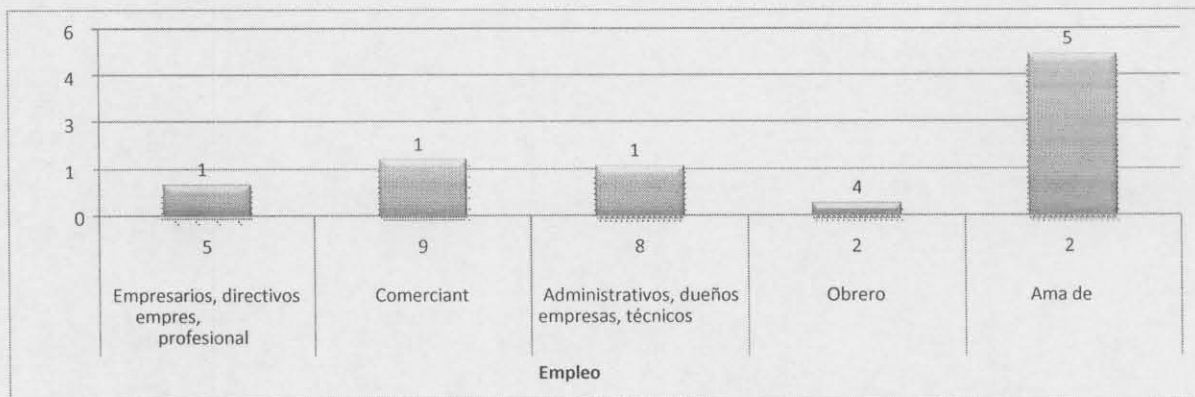
**Figura 7.** Distribución de los promedios, de la muestra

Como se expresa en la figura 8, el empleo que más predomina en los padres de los sujetos estudiados es el de comerciantes, seguido de los empleos con relación a empresarios, directivos de empres, profesores, profesionales.



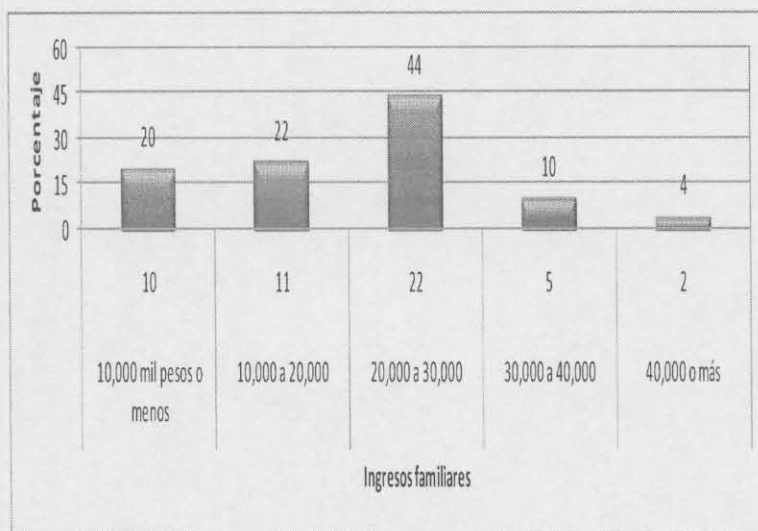
**Figura 8.** Distribución del empleo del padre, de los sujetos estudiados

Como se expone en la figura 9, un poco más de la mitad de las madres de los sujetos estudiados son amas de casa.



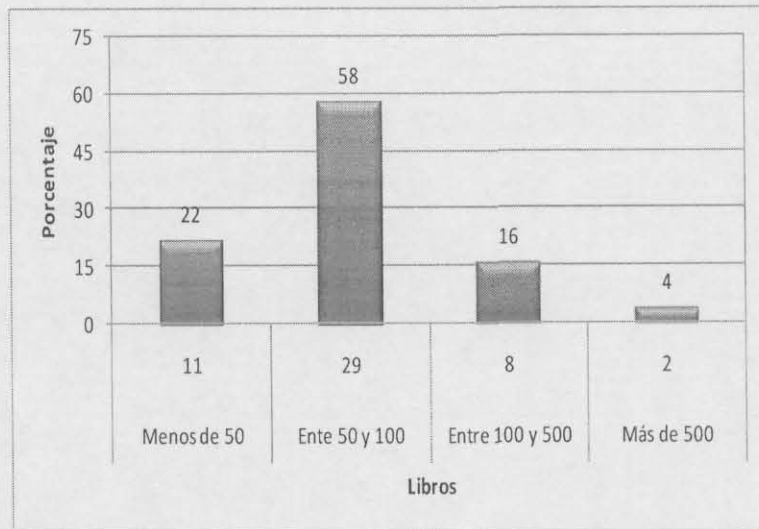
**Figura 9.** Distribución del empleo de la madre, de los sujetos estudiados

De acuerdo a la figura 10, la mayoría de los ingresos familiares de los sujetos estudiados son de \$ 20,000 a \$ 30,000 mensuales, 44% de la muestra.



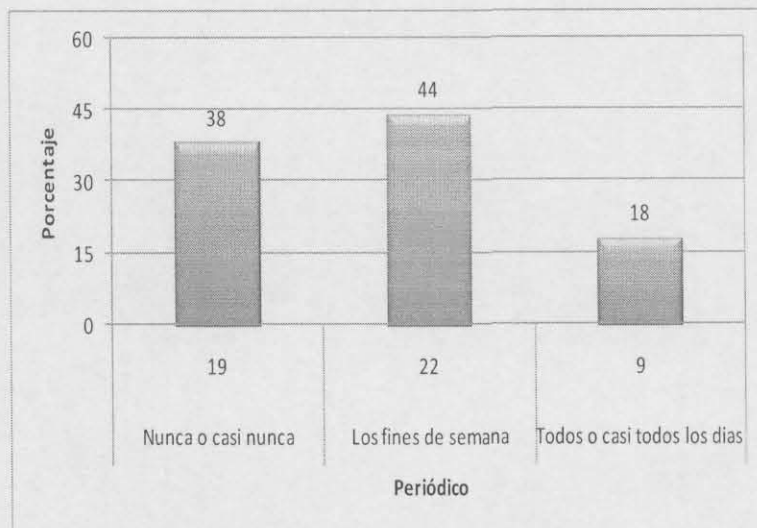
**Figura 10.** Distribución de los ingresos familiares, de la muestra

En la figura 11 se puede observar que la mayor parte de la muestra, es decir, el 58 por ciento tiene entre 50 y 100 libras en casa.



**Figura 11.** Distribución de los libros que hay en casa de los sujetos estudiados

Como se indica en la figura 12, la mayor parte de la muestra compra el periódico los fines de semana.

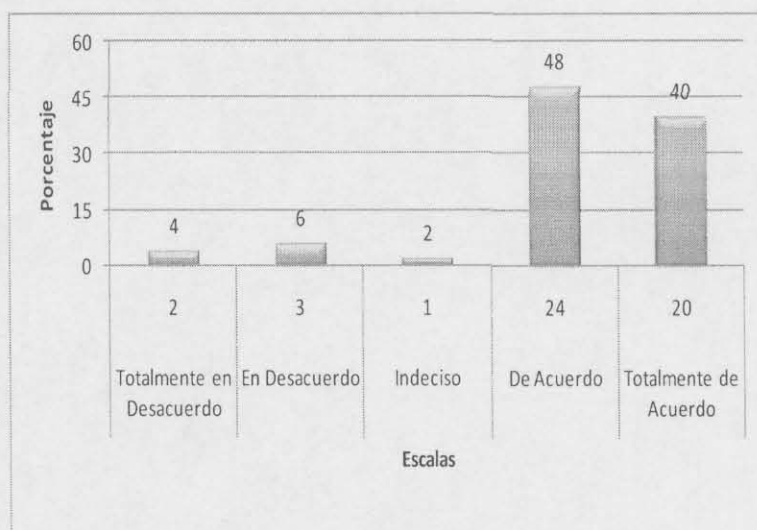


**Figura 12.** Distribución de los periódicos que hay en casa de los sujetos estudiados

## 4.2 Descripción de resultados en general

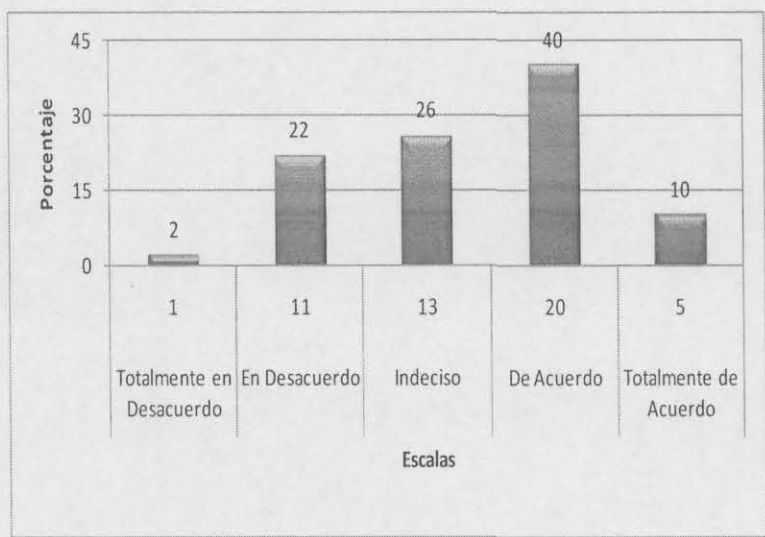
Los resultados en general, se refieren a los 20 ítems y a las 2 preguntas con 2 opciones a responder que se hicieron después de los ítems, estas preguntas son con relación a la formación por competencias (Ver Apéndice D).

Se observa en la figura 13, que el 48 por ciento estuvo de acuerdo en que una competencia permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema, esto está indicando que el trabajo por competencias durante estos 3 semestres, ha ayudado al estudiante a comprender en parte, lo que implica una competencia, sería interesante investigar si los alumnos están comprendiendo a los saberes y sobretodo si los están aplicando a la vida real.



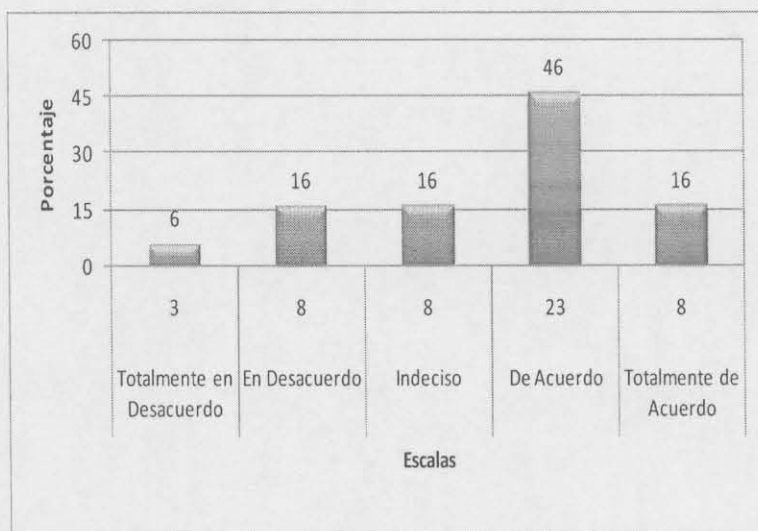
**Figura 13.** Distribución de la muestra del ítem 1, “una competencia me permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema”

Como se expone en la figura 14, el 50 por ciento de la muestra está convencido en que el aprendizaje por competencias permite que se desarrollen, sin embargo, la otra mitad de la muestra no está plenamente convencida. Tomando en cuenta el análisis anterior se puede comprobar que no existe una plena comprensión de lo que implican los saberes, ya que “desarrollo” no la consideran como parte del concepto, se tiene que tomar en cuenta que le tiene quedar claro el concepto al alumno para que lo lleve a la práctica de forma adecuada.



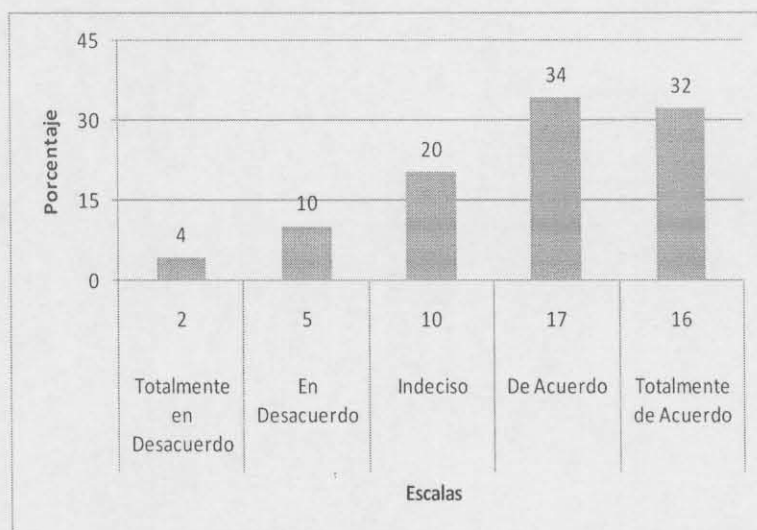
**Figura 14.** Distribución de la muestra del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”

De acuerdo a la figura 15, al menos el 46 por ciento de la muestra estuvo de acuerdo, en que aprender por competencias ayuda a ser más inteligente, el otro 38 por ciento no está seguro en este ítem. Se puede asumir, que existe un poco de incongruencia por parte del alumno, debido a que sus conocimientos o conceptos acerca del enfoque por competencias, se contradicen, Festeinger (1957) lo llama disonancia cognitiva.



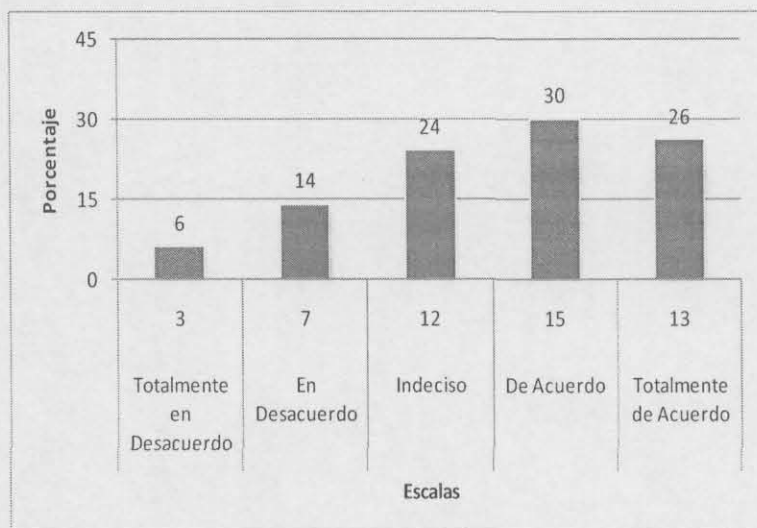
**Figura 15.** Distribución de la muestra del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”

En la figura 16, se manifiestan 2 tipos de posturas, es decir, a favor (66 por ciento) y en contra (34 por ciento), acerca de que una competencia me exige pensar más, sería interesante averiguar en qué sentido el estudiante piensa más, ya que si aún no tiene claro el concepto de competencias es posible que no esté pasando por alto varios elementos.



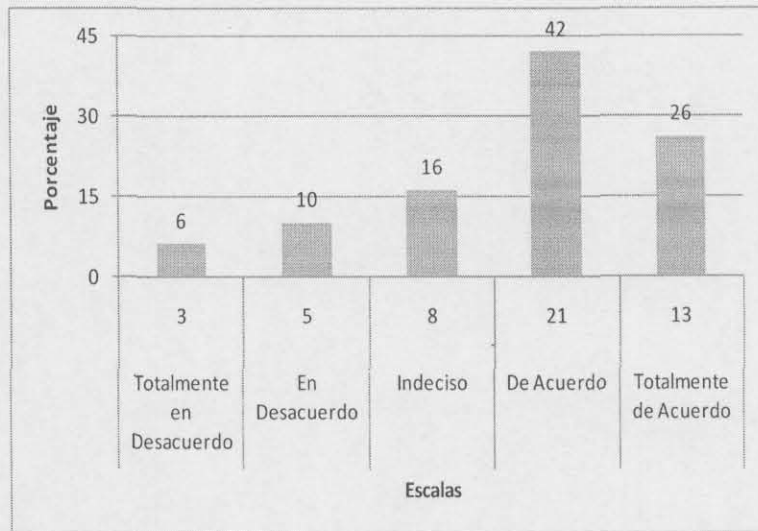
**Figura 16.** Distribución de la muestra del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”

Como se manifiesta en la figura 17, 30 por ciento estuvo al menos de acuerdo, en que la formación por competencias permite el desempeño del alumno, sin embargo, el otro 44 por ciento no está plenamente convencido, esto hace pensar que el estudiante plasma lo que cree y no lo que está pasando realmente con este nuevo concepto de competencia.



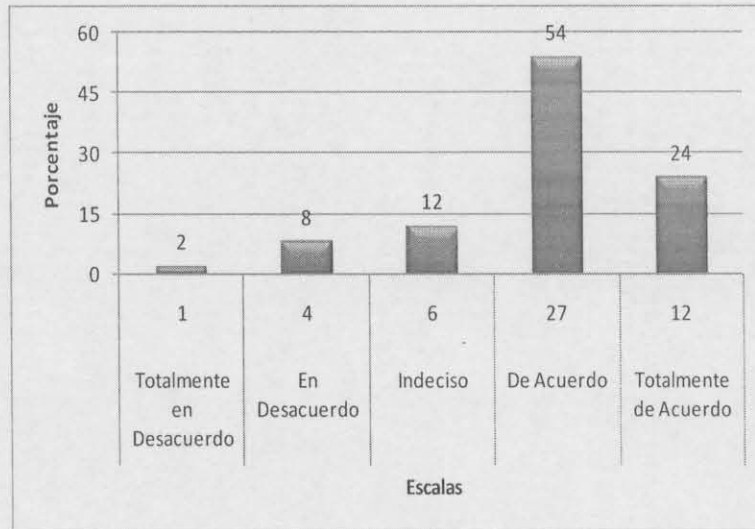
**Figura 17.** Distribución de la muestra del ítem 5, “la formación por competencias permite el desempeño del alumno”

Como se indica en la figura 18, al menos el 42 por ciento estuvo de acuerdo, en que recibir un curso por competencias les agrada, sin embargo el resto de la muestra, no está totalmente convencida. Con esta respuesta se observa que si han existido esfuerzos en el Bachillerato acerca de este nuevo enfoque por competencias a través de diversas actividades, proyectos, programas, aprendidas ya sea por la imitación, instrucción o enseñanza como menciona Pérez (2003).



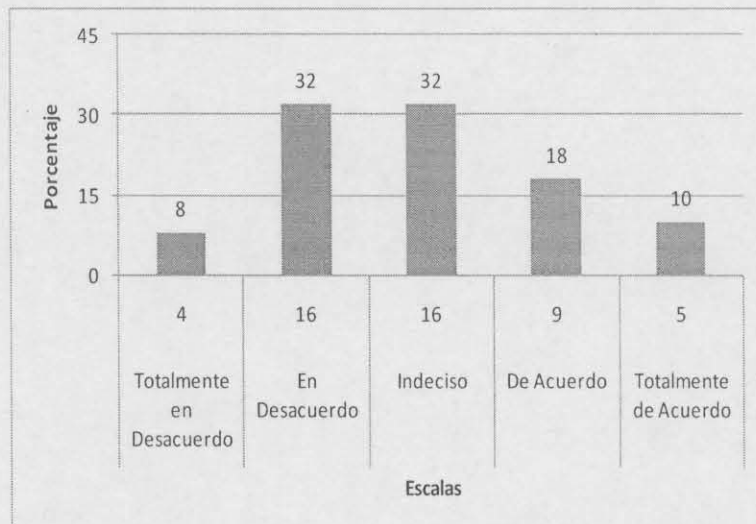
**Figura 18.** Distribución de la muestra del ítem 6, “recibir un curso por competencias me agrada”

Como se indica en la figura 19, la mayor parte de la muestra estuvo de acuerdo en que pueden tomar un curso por competencias, sin embargo el 22 por ciento de la muestra no está plenamente convencida, para este tipo de estudiantes, sería interesante que primero existiera un trabajo de sensibilización, para que se convencen de la importancia de las competencias, y posteriormente integrarlos en el círculo de trabajo, para los estudiantes que si están convencidos de tomar un curso por competencias, es bueno hacerles saber qué no se debe ver éste como mero requisito, sino que debe existir una identificación, para que se sientan convencidos y así puedan actuar de manera idónea. Este proceso Whittaker (1980), lo llama interiorización, que consiste en que el conocimiento no sólo se obtiene, sino que el sujeto lo hace suyo y así de esta manera trascender.



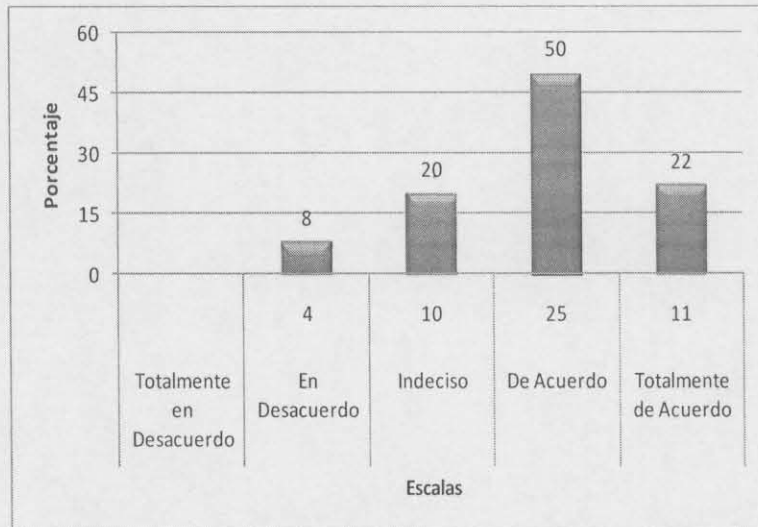
**Figura 19.** Distribución de la muestra del ítem 7, “puedo tomar un curso por competencias”

Como se indica en la figura 20, la distribución de los porcentajes en “podría aprender las competencias con ayuda de otros” de las escalas en desacuerdo e indeciso resultaron con el mismo porcentaje, es decir el 32 por ciento.



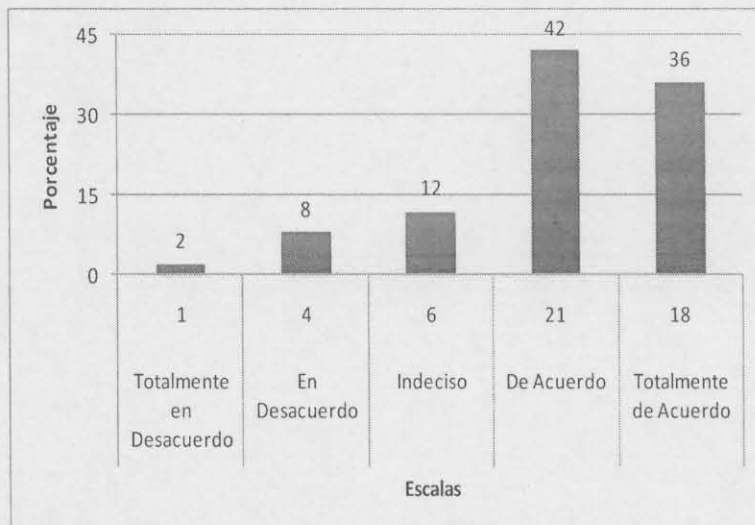
**Figura 20.** Distribución de la muestra del ítem 8, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”

Como se señala en la figura 21, la mitad de la muestra estuvo de acuerdo, en que aprender por competencias en el Bachillerato me resulta fácil.



**Figura 21.** Distribución de la muestra del ítem 9, “aprender por competencias en el Bachillerato me resulta fácil”

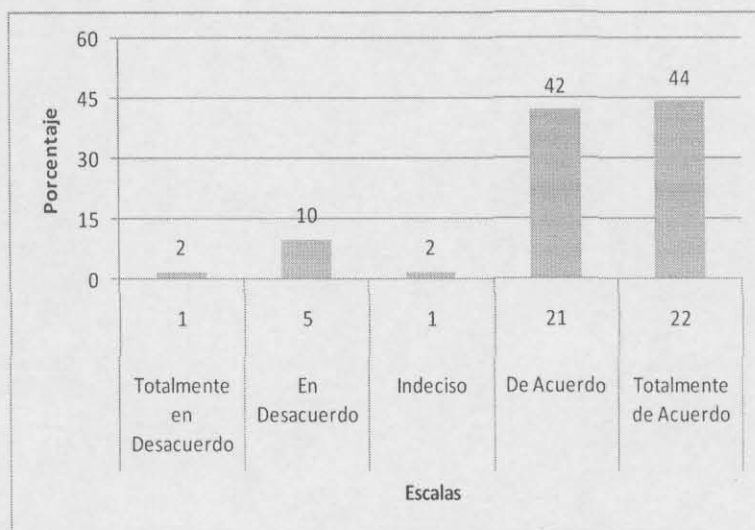
Se puede observar en la figura 22, el 42 por ciento está al menos de acuerdo, en que una competencia ayuda a que las personas sean mejores.



**Figura 22.** Distribución de la muestra del ítem 10, “una competencia ayuda a que las personas sean mejores”

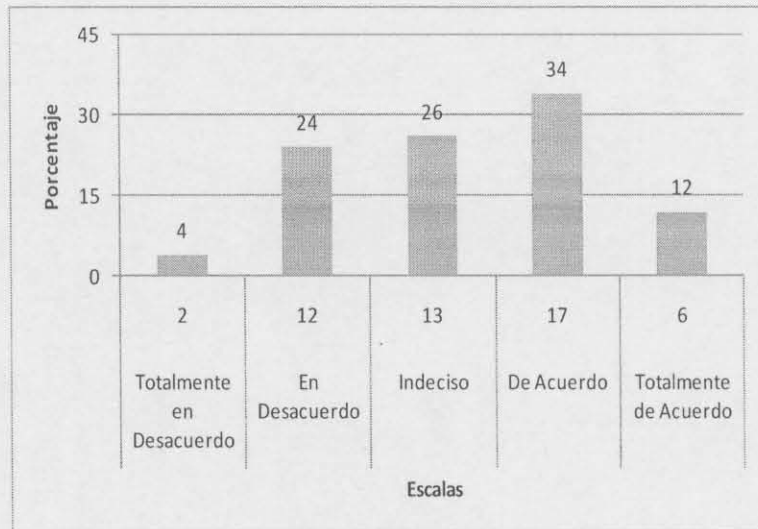
Como se demuestra en la figura 23, el 86 por ciento está al menos de acuerdo en aprender por competencias requiere compromiso.

Observando esta gráfica y las tres anteriores, se puede analizar que los estudiantes si se están involucrando en el tema, por lo que esto se debe tomar como fortaleza para continuar trabajando en este nuevo enfoque con profesores y alumnos, trayendo como consecuencia mejores resultados.



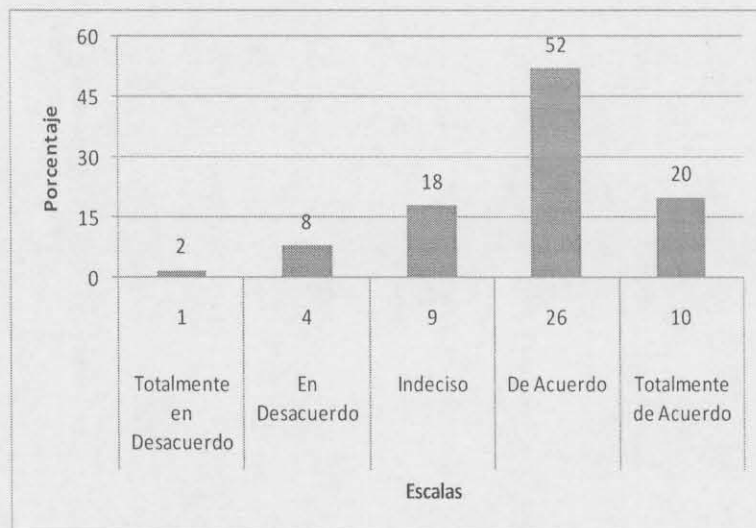
**Figura 23.** Distribución de la muestra del ítem 11, “aprender por competencias requiere compromiso”

Como se indica en la figura 24, la mayor parte de la muestra no está plenamente convencida que aprender por competencias se les facilita.



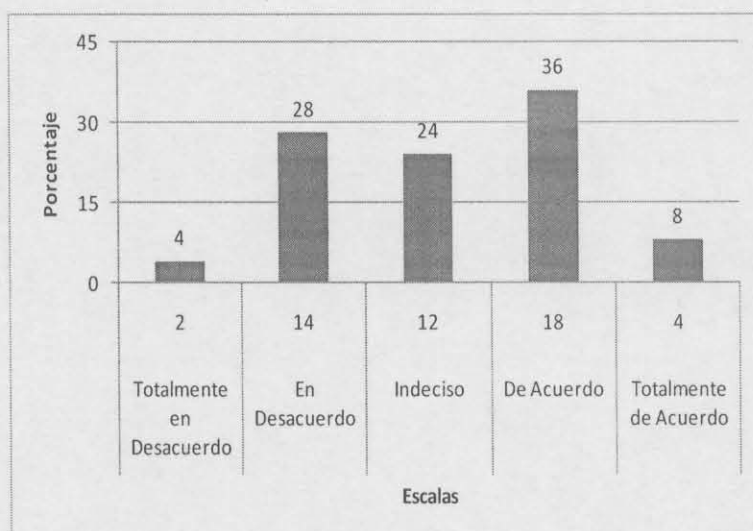
**Figura 24.** Distribución de la muestra del ítem 12, “aprender por competencias se me facilita”

En la figura 25, puede observarse que un poco más de la mitad de la muestra, es decir el 52 por ciento está de acuerdo, en que les parece agradable aprender por competencias.



**Figura 25.** Distribución de la muestra del ítem 13, “me parece agradable aprender por competencias”

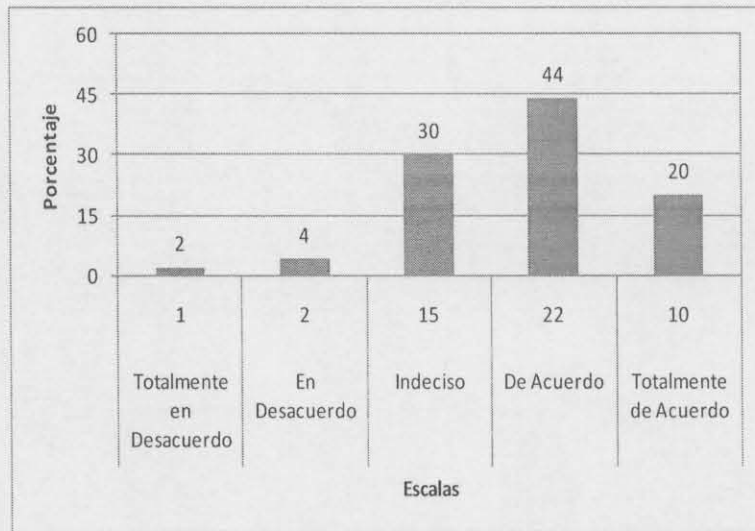
Como se indica en la figura 26, al menos el 36 por ciento de la muestra estuvo de acuerdo en que les agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias.



**Figura 26.** Distribución de la muestra del ítem 14, “me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias”

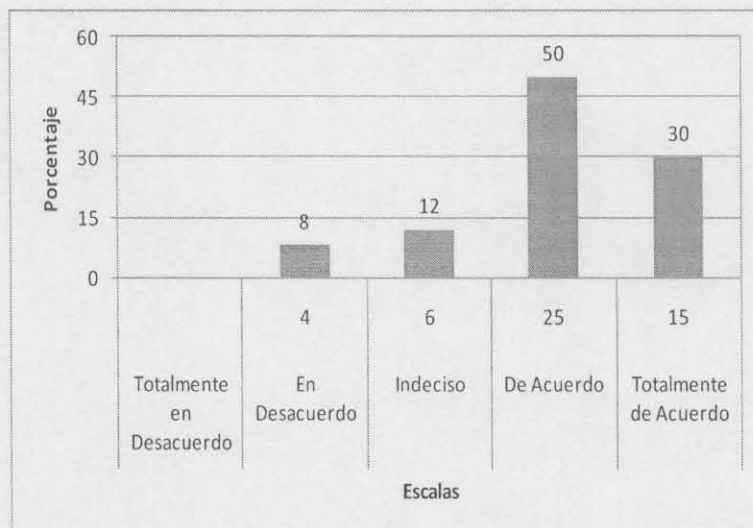
Como se señala en la figura 27, la mayor parte de la muestra, es decir el 44 por ciento estuvo de acuerdo, en que se sienten satisfechos aprendiendo por competencias.

En este gráfico y los 3 anteriores, nos hablan un poco de la utilización de recursos con los que se están trabajando en el Bachillerato UPAEP, debido a la aceptación del concepto que están teniendo en algunos estudiantes, sin embargo sería interesante investigar si estos recursos están siendo los adecuados para el aprendizaje y comprensión del alumnos, esto para los alumnos que no están plenamente convencidos del trabajo por competencias o los que están poniendo resistencia.



**Figura 27.** Distribución de la muestra del ítem 15, “me siento satisfecho aprendiendo por competencias”

Como se observa en la figura 28, la mitad de la muestra respondió estar de acuerdo, en que el aprendizaje por competencias mejora la capacidad.



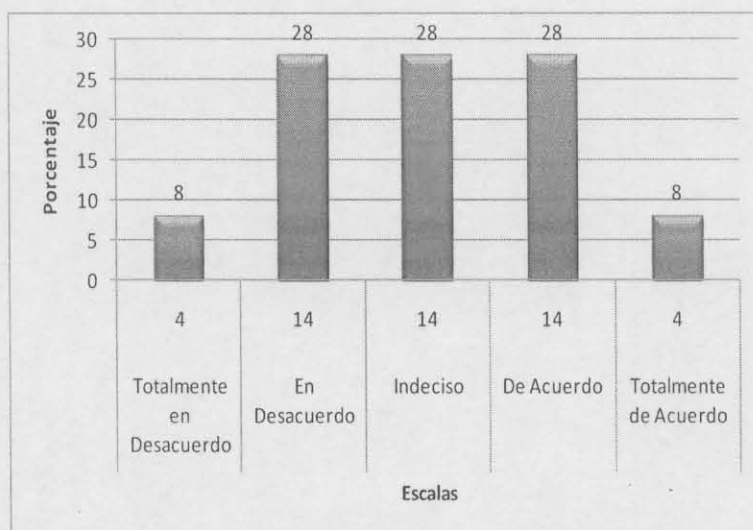
**Figura 28.** Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 16, “el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad”

Como se señala en la figura 29, al menos el 58 por ciento estuvo al menos de acuerdo, en que las competencias pueden ayudarme a aprender mejor.



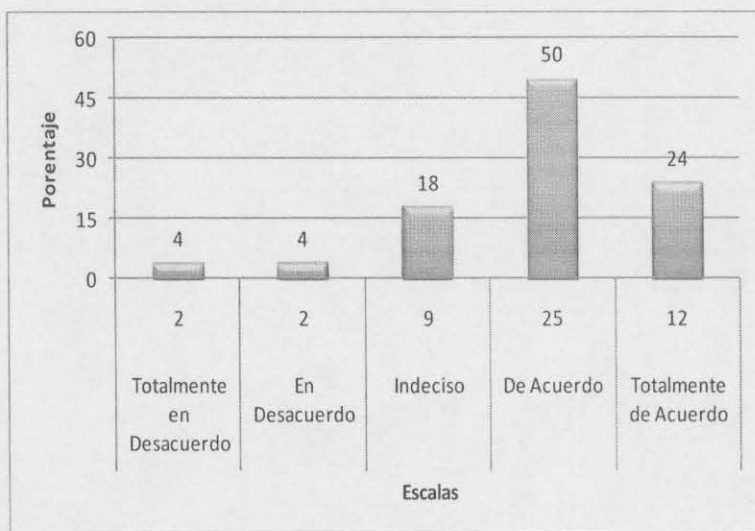
**Figura 29.** Distribución de la respuesta del ítem 17, “Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor”

Como se indica en la figura 30, la distribución de los porcentajes en si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir de las escala en desacuerdo, indeciso y de acuerdo tuvo el mismo porcentaje, es decir 28 por ciento.



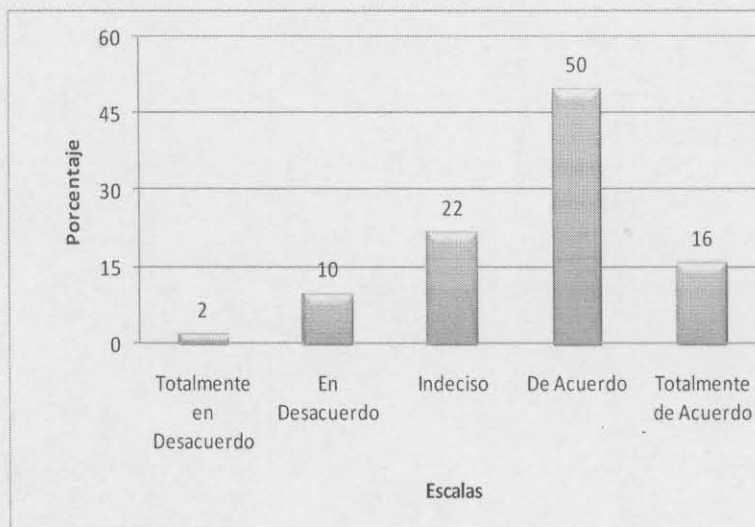
**Figura 30.** Distribución de la muestra del ítem 18, “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir”

Se puede observar en la figura 31, que la mitad de la muestra está de acuerdo, en que el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona.



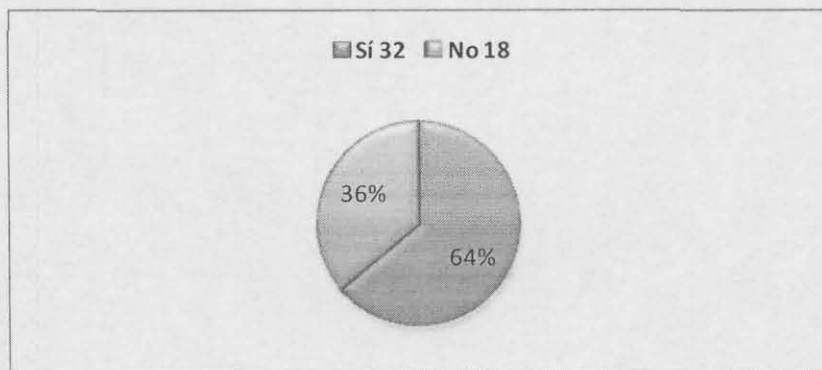
**Figura 31.** Distribución de la muestra del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”

Como se señala en la figura 32, la mitad de la muestra estuvo de acuerdo en que se sienten bien aprendiendo por competencias.



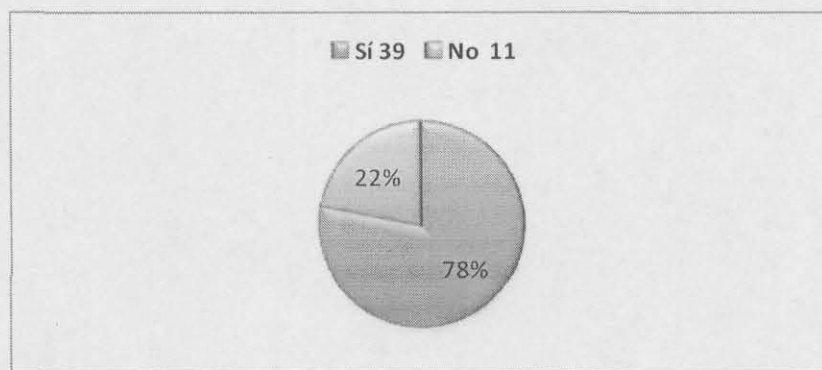
**Figura 32.** Distribución de la respuesta de la muestra del ítem 20, “me siento bien aprendiendo por competencias”

La figura 33 muestra que la mayor parte de la muestra (el 64 por ciento), sabe que el Bachillerato UPAEP plantel 2 trabaja por un enfoque por competencias.



**Figura 33.** Distribución de la preguntas 1 con 2 opciones a responder, “¿Sabes que el Bachillerato UPAEP plantel 2 trabaja con un enfoque por competencias?”

Se puede observar que en la figura 34, que la mayor parte de la muestra, el 78 por ciento, cree que actualmente los profesores enseñen de manera distinta con el enfoque por competencias.



**Figura 34.** Distribución de la preguntas 2 con 2 opciones a responder, “¿Actualmente crees que los profesores enseñen de manera distinta con el enfoque por competencias?”

En la pregunta pasada, se les pedía a los alumnos que ejemplificaran su respuesta, las cuales fueron las siguientes:

*Para los que respondieron “si”*

En diferentes materias, hacen que participe más el alumno

Más libertad para desarrollar los trabajos y tareas

En matemáticas ponen problemas de la vida cotidiana, pensamiento crítico

Las actividades y los proyectos son distintos

En las evaluaciones

Las actividades son diferentes y las clases se adecuan a la materia

Se hacen más dinámicas en clase

Promueven más la participación y aprendizaje de los alumnos

Invitación a concursos

Trabajo en equipo y razonamiento lógico

En clase de Química competimos para ver quién puede tener más firmas en el mes

Te exigen ser mejor

ejercicios en clase para competir

Si , en el salón de clases con los trabajos mejor presentados

En los proyectos y trabajos te hacen competir

Competencias en clase y en los deportes

Usan diferentes métodos para enseñarnos

Te preparan mejor

Nos motivan a seguir adelante

Cuando nos pasan al pizarrón por medio de

*Para los que respondieron “no”*

Porque todo es lo mismo

Las clases no tienen nada que ver por competencias,

No nos hacen competir en todas las clases

No es competencia, solo es trabajo individual, el cual no afecta a tu compañero

Los profesores son muy tradicionalistas

actividades

Te exigen ser mejor estudiante

Profesores eficientes , nos enseñan de  
manera adecuada

Estos 2 últimos gráficos, confirman que aun no existe una plena comprensión de éste nuevo enfoque por competencias, algunas de las respuestas de los alumnos no fueron consistentes, por lo que se asume que aún falta trabar más en el concepto.

### **4.3 Comprobación de hipótesis**

En este apartado se toman en cuenta 4 hipótesis, las 3 primeras se refieren a las esferas de la actitud, es decir, la esfera cognitiva, la esfera afectiva y la esfera comportamental, ya que en el instrumento se tomaron en cuenta cada una de ellas, y la última, es la general.

Los datos recabados se analizaron mediante la prueba de Wilcoxon debido a que esta prueba ayuda a calcular las diferencias entre pares de variables y ordena diferencias absolutas, equivalente no paramétrico a la t para muestras relacionadas (Malhotra, 2004).

Para probar la hipótesis de estudio, se probará cada hipótesis de acuerdo a su dimensión las cuales se muestran a continuación:

*H1: La actitud de la dimensión cognitiva de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias será favorable.*

Esto equivale a probar que la mediana es superior a 3, de acuerdo al valor p (0.000) de la prueba Wilcoxon (Ver tabla No.5), podemos concluir que esta hipótesis planteada es cierta.

**Tabla No. 5** Comprobación de hipótesis para la esfera cognitiva

		Cognitiva	Wilcoxon Signed Rank Test: Cognitivo				
<b>N Válidos</b>	50		Test of median = 3.000 versus median > 3.000				
<b>Media</b>	3.8114						
<b>Mediana</b>	4.0000		N	for	Wilcoxon		
<b>Desviación tip.</b>	.63865		Estimated				
<b>Varianza</b>	.395		N	Test	Statistic	P	
			Median				
			Cognitivo	50	48	1122.5	0.000
							3.855

*H2: La actitud en la dimensión afectiva de los estudiantes del Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias será favorable.*

Esto equivale a probar que la mediana es superior a 3, de acuerdo al valor p (0.000) de la prueba Wilcoxon podemos concluir que esta hipótesis planteada es cierta.

**Tabla No. 6** Comprobación de hipótesis para la esfera afectiva

		Afectiva	Wilcoxon Signed Rank Test: Afectivo					
<b>N Válidos</b>	50		Test of median = 3.000 versus median > 3.000					
<b>Media</b>	3.6240							
<b>Mediana</b>	3.8000		N	for	Wilcoxon	Estimated		
<b>Desviación tip.</b>	.67205		N	Test	Statistic	P	Median	
<b>Varianza</b>	.452		Afectivo	50	43	868.5	0.000	3.600

*H3: La actitud en la dimensión comportamental de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias será favorable.*

Esto equivale a probar que la mediana es superior a 3, de acuerdo al valor p (0.000) de la prueba Wilcoxon podemos concluir que esta hipótesis planteada es cierta.

**Tabla No. 7** Comprobación de hipótesis para la esfera comportamental

	<b>Comportamental</b>	<b>Wilcoxon Signed Rank Test: Comportamental</b>			
<b>N Válidos</b>	50	Test of median = 3.000 versus median > 3.000			
<b>Media</b>	3.5800	N for Wilcoxon			
<b>Mediana</b>	3.5000	Estimated			
<b>Desviación tip.</b>	.43650	N Test Statistic P			
<b>Varianza</b>	.191	Median			
		Comportamental	50	50	1245.0 0.000
					3.565

Como las otras tres hipótesis son favorables en consecuencia la hipótesis general también es favorable.

*H4: La actitud en los estudiantes del Bachillerato UPAEP plante 2 con respecto a la formación por competencias será favorable.*

Dado que en las tres dimensiones se obtuvo que la actitud en la dimensión cognitiva de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias es favorable, que la actitud en la dimensión afectiva de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias es favorable y que la actitud en la dimensión cognoscitiva de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias es favorable, se concluye que la hipótesis general es cierta, es decir, la actitud en los estudiantes del Bachillerato UPAEP plante 2 con respecto a la formación por competencias es favorable.

Para llegar a cada conclusión se tomó en cuenta el valor de la mediana, arrojando en el primer resultado un valor de 4.00, lo que se traduce en la escala de Likert como “de acuerdo”, en el segundo valor se obtuvo 3.80, lo que se traduce en la escala de Likert como “indeciso y de acuerdo”, el último valor fue de 3.5, también traducándose en la escala de Likert como “indeciso y de acuerdo”. El hecho de que hay existido esta disparidad significa que aún falta trabajar e involucrar más al

estudiante en éste nuevo enfoque, para que se sienta convencido y pueda actuar de manera idónea ante cualquier circunstancia que se le presente, y sobretodo domine el concepto a su egreso del Bachillerato y no le cause conflicto en su preparación Superior.

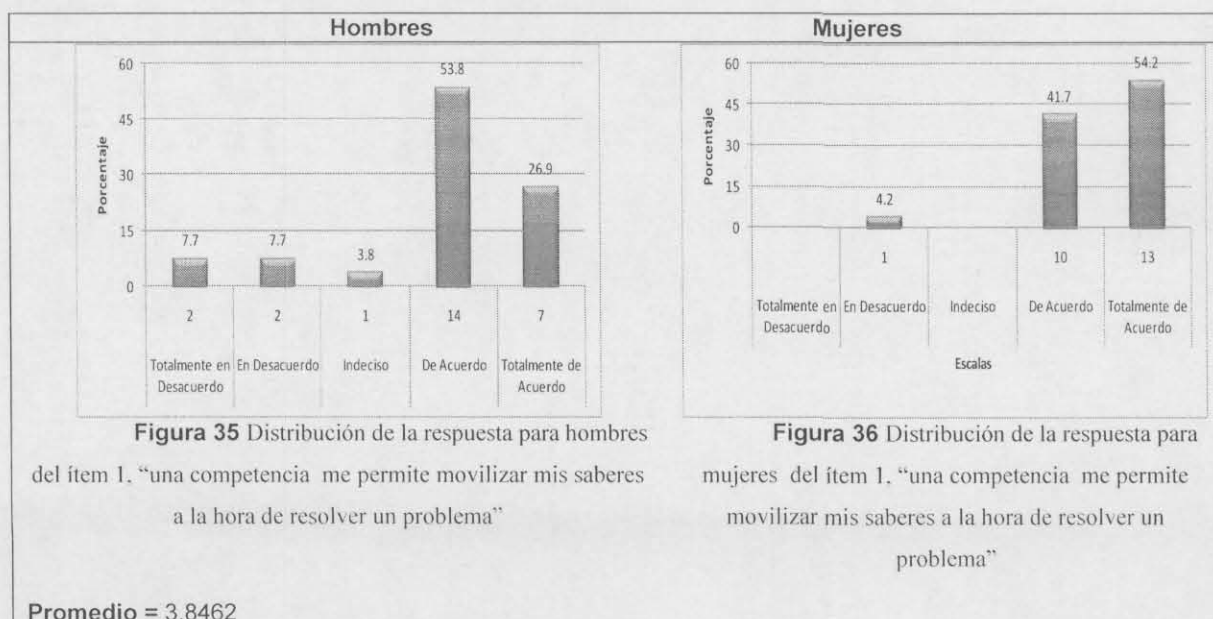
#### 4.4 Análisis de resultados por género y semestre (variables de agrupación)

Los resultados de género y semestre se evaluaron de manera diferente al resto de las características de la muestra, debido a que aquí se quiso probar si existía diferencia en ambas, con la finalidad de ahondar más en el estudio descriptivo.

El análisis de resultados por género y semestre se obtuvo mediante la prueba U Mann-Whitney, la cual se utiliza para comparar 2 medianas de muestras independientes (Malhotra, 2004).

En caso del género, el periodo primavera 2010 del Bachillerato UPAEP plantel 2, en que se llevó a cabo la aplicación del instrumento perteneció sólo a 2° y 4° semestre, por lo que se trabajo con ambos semestres, en este caso se quiso ver si existía diferencia en los grupos con respecto a la actitud hacia la formación por competencias. Los datos recabados con relación al género son los siguientes:

De acuerdo al valor p (0.27) , la actitud respecto a que una competencia permite movilizar saber a la hora de resolver un problema, es igual entre hombres y mujeres.



Mediana = 4.0000  
 Varianza = 1.33538  
 n = 26

Promedio = 4.4583  
 Mediana = 5.0000  
 Varianza = .51993  
 n = 24

Valor P= 0.27

F.1 comparación de la actitud respecto a ítem 1 por género

De acuerdo al valor p (0.854), la actitud respecto a que se considera que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme es igual entre hombres y mujeres.

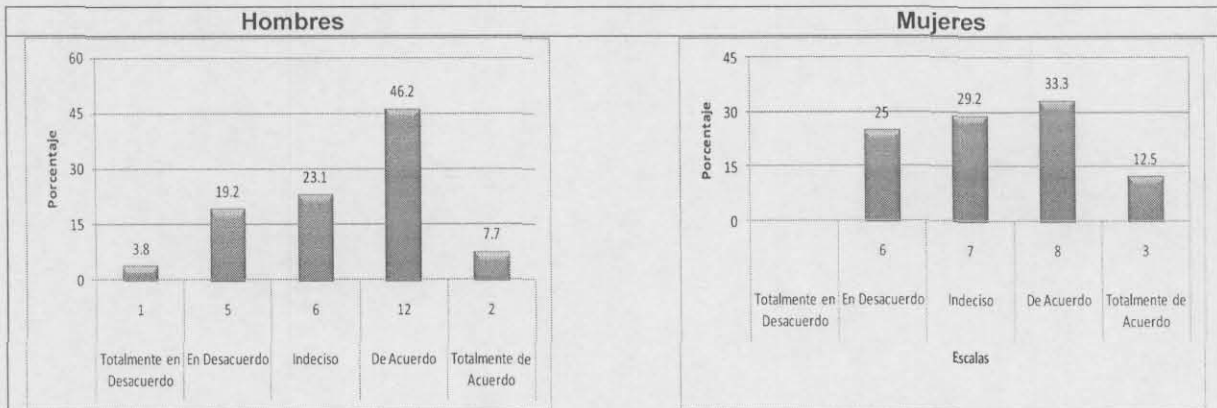


Figura 37. Distribución de la respuesta para hombres del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”

Figura 38. Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”

Promedio = 3.3462  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = 1.03538  
 n = 26

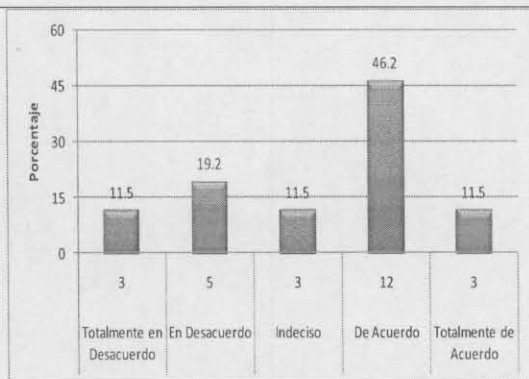
Promedio = 3.3333  
 Mediana = 3.0000  
 Varianza = 1.01449  
 n = 24

Valor P= 0.854

F.2 comparación de la actitud respecto a ítem 2 por género

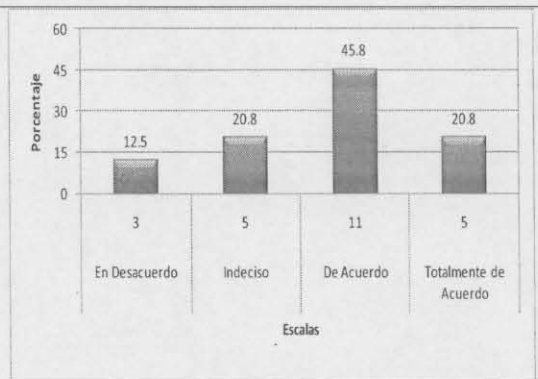
De acuerdo al valor p (0.206), la actitud respecto a aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente es igual entre hombres y mujeres.

Hombres Mujeres



**Figura 39.** Distribución de la respuesta para hombres del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”

Promedio = 3.2692  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = 1.56462  
 n = 26



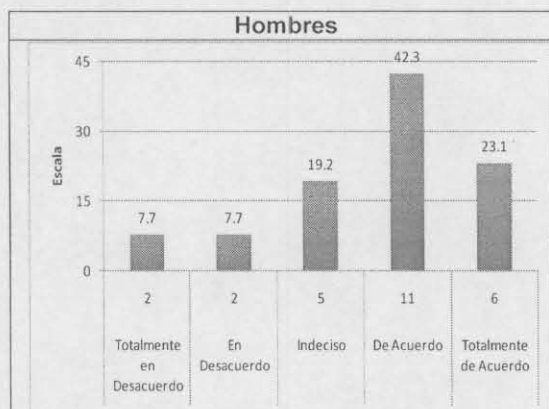
**Figura 40.** Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”

Promedio = 3.7500  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = .89130  
 n = 24

Valor P=0.206

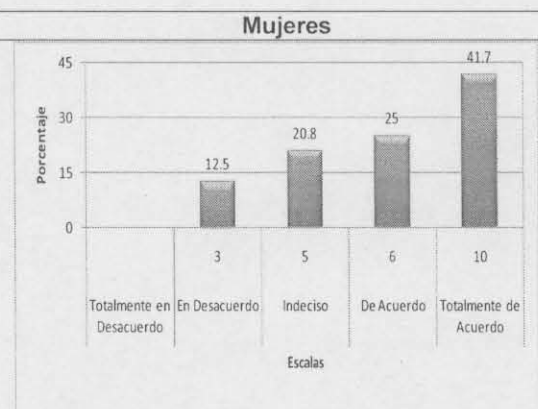
F.3 comparación de la actitud respecto a ítem 3 por género

De acuerdo al valor p (0.346), la actitud respecto a aprender por competencias me exige pensar mas es igual entre hombres y mujeres.



**Figura 41.** Distribución de la respuesta para hombres del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”

Promedio = 3.6538  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = 1.35538  
 n = 26



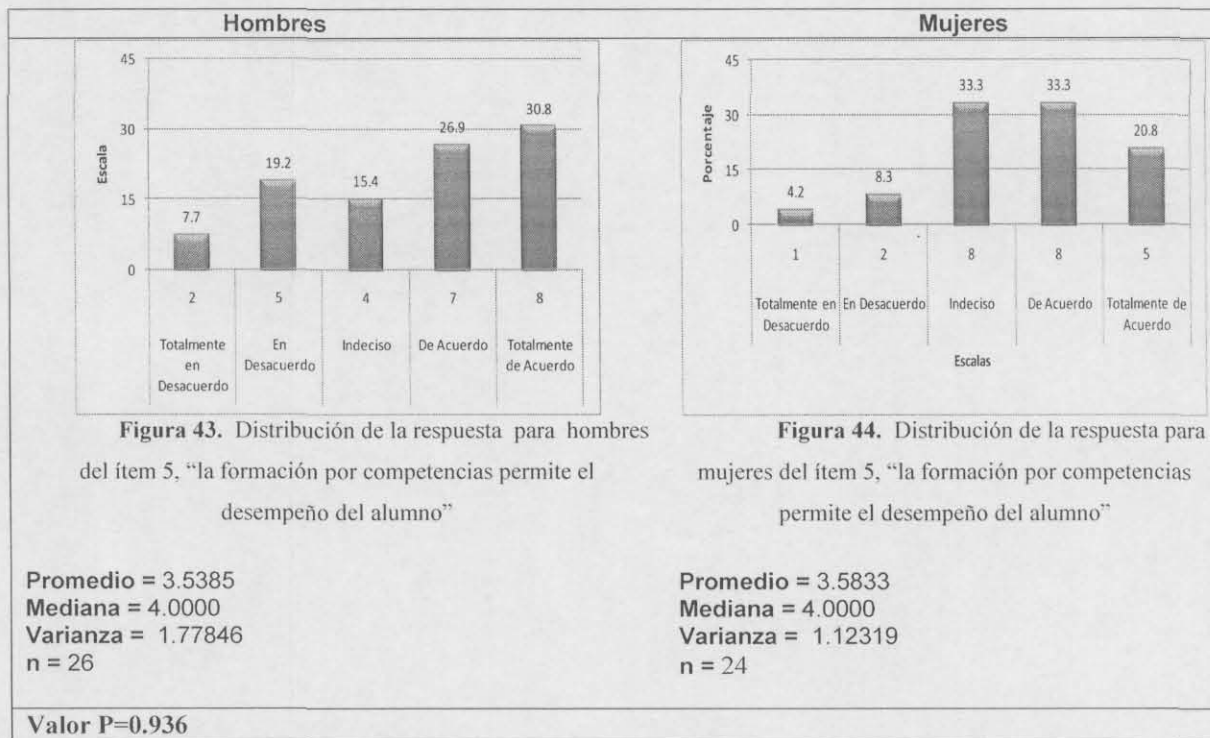
**Figura 42.** Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”

Promedio = 3.9583  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = 1.17210  
 n = 24

Valor P=0.346

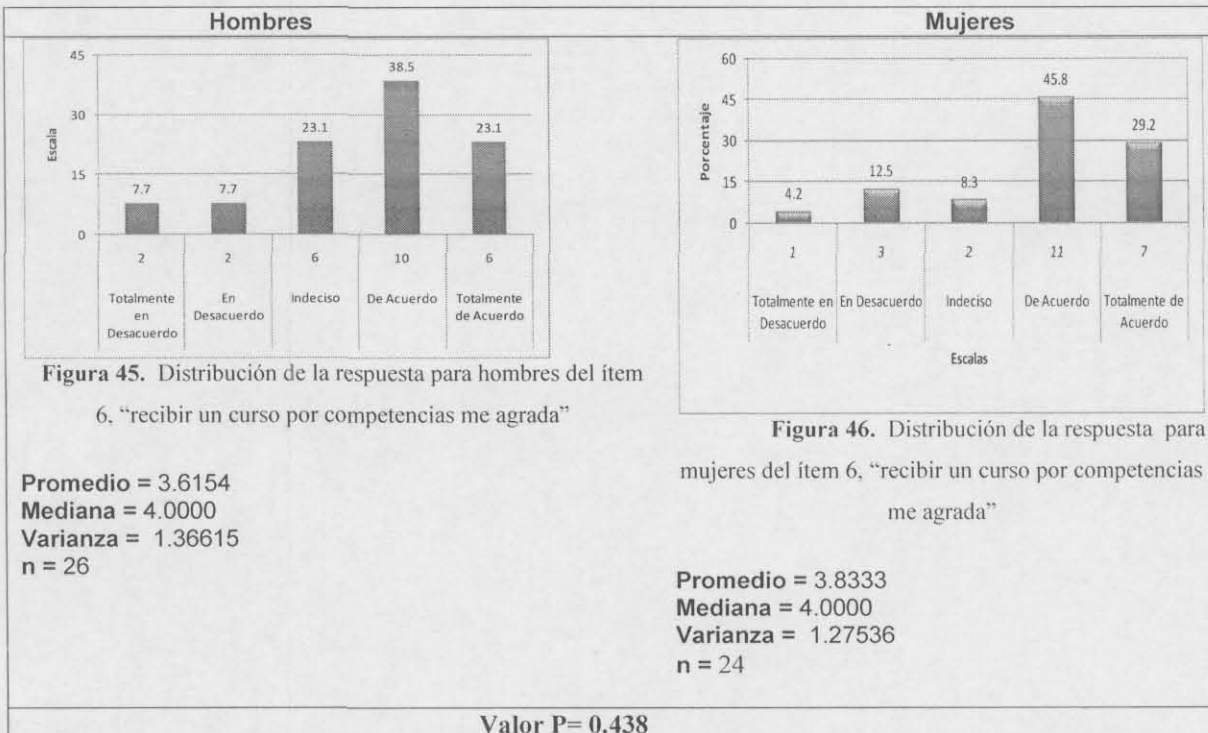
F.4 comparación de la actitud respecto a ítem 4 por género

De acuerdo al valor p (0.936), la actitud respecto a la formación por competencias permite el desempeño del alumno es igual entre hombres y mujeres.



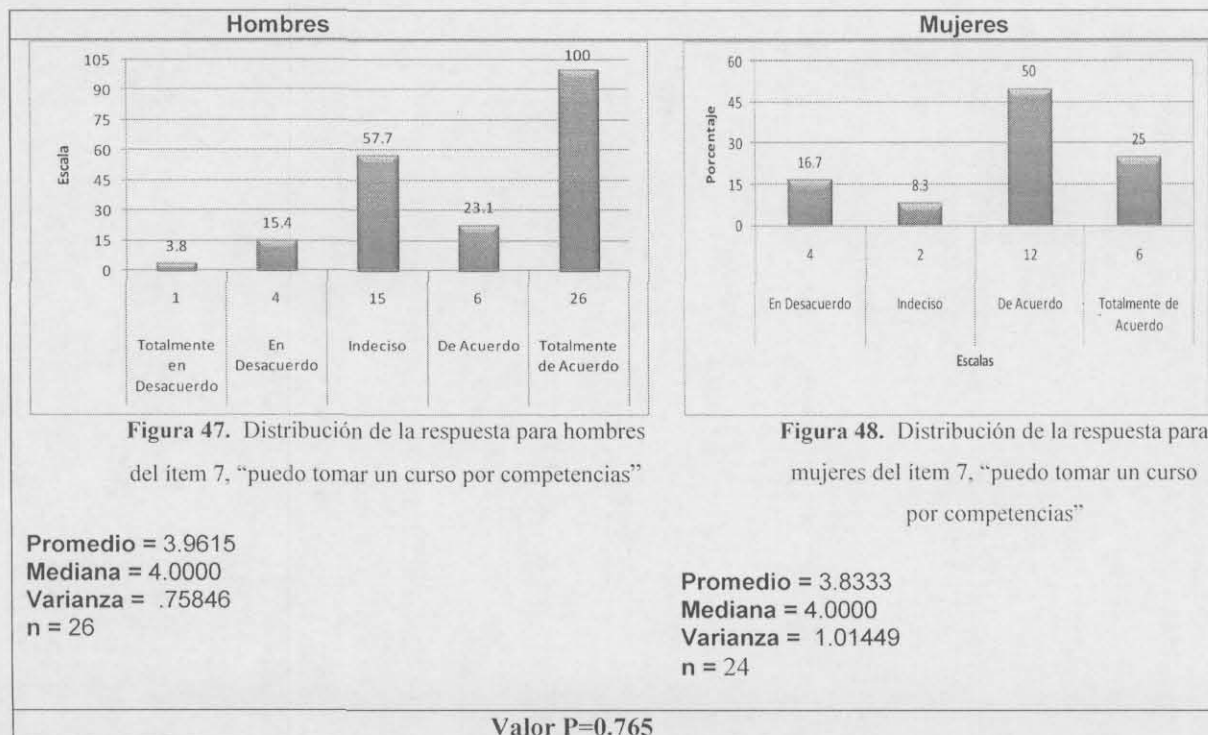
F.5 comparación de la actitud respecto a ítem 5 por género

De acuerdo al valor p (0.438), la actitud respecto a recibir un curso por competencias me agrada es igual entre hombres y mujeres.



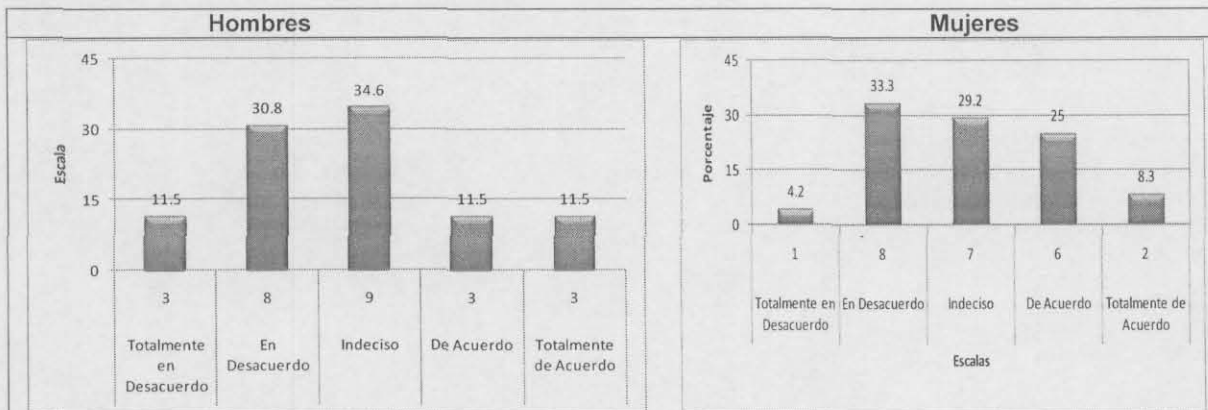
F.6 comparación de la actitud respecto a ítem 6 por género

De acuerdo al valor p (0.765), la actitud respecto a puedo tomar un curso por competencias es igual entre hombres y mujeres.



F.7 comparación de la actitud respecto a ítem 7 por género

De acuerdo al valor p (0.519) , la actitud respecto a podría aprender las competencias con ayuda de otros es igual entre hombres y mujeres.



**Figura 49.** Distribución de la respuesta para hombres del ítem 8, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”

**Figura 50.** Distribución de la respuesta con mujeres del ítem 8, “podría aprender las competencias con ayuda de otros”

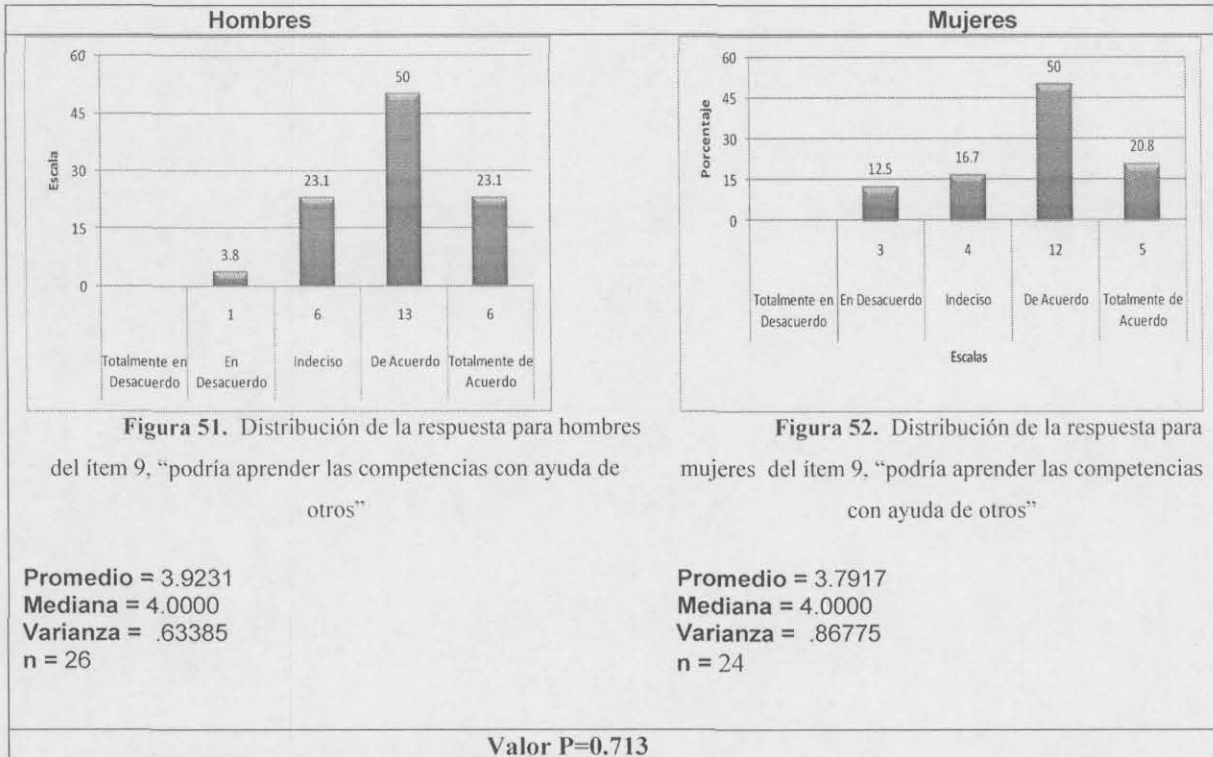
**Promedio = 2.8077**  
**Mediana = 3.0000**  
**Varianza = 1.36154**  
**n = 26**

**Promedio = 3.0000**  
**Mediana = 3.0000**  
**Varianza = 1.13043**  
**n = 24**

**Valor P=0.519**

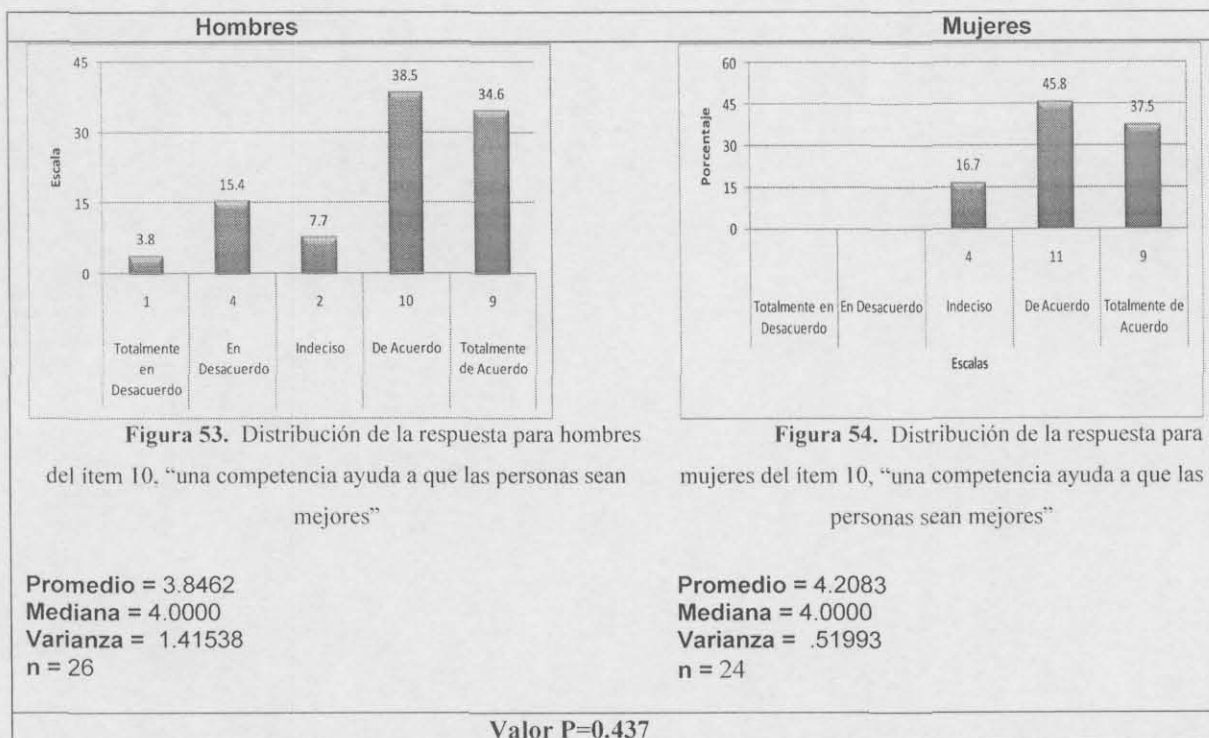
F.8 comparación de la actitud respecto a ítem 8 por género

De acuerdo al valor p (0.713), la actitud respecto a aprender por competencias en el bachillerato me resulta fácil es igual entre hombres y mujeres.



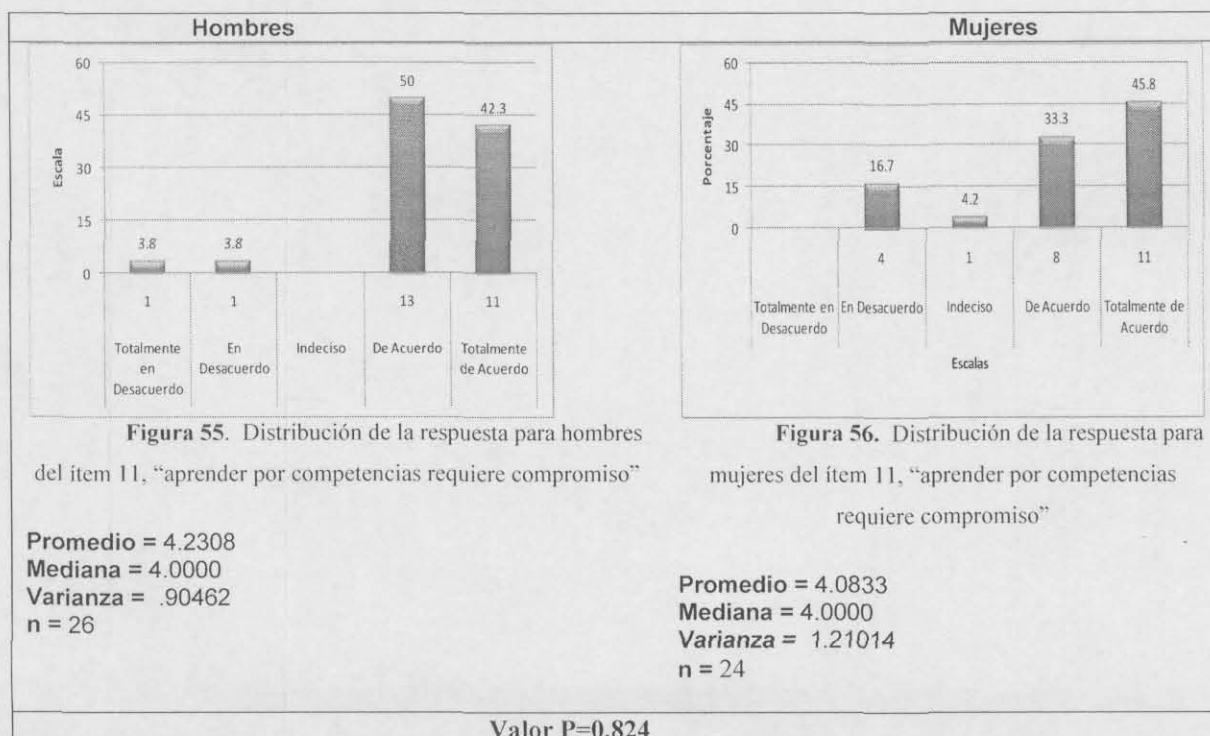
F.9 comparación de la actitud respecto a ítem 9 por género

De acuerdo al valor p (0.437), la actitud respecto a una competencia ayuda a que las personas sean mejores es igual entre hombres y mujeres.



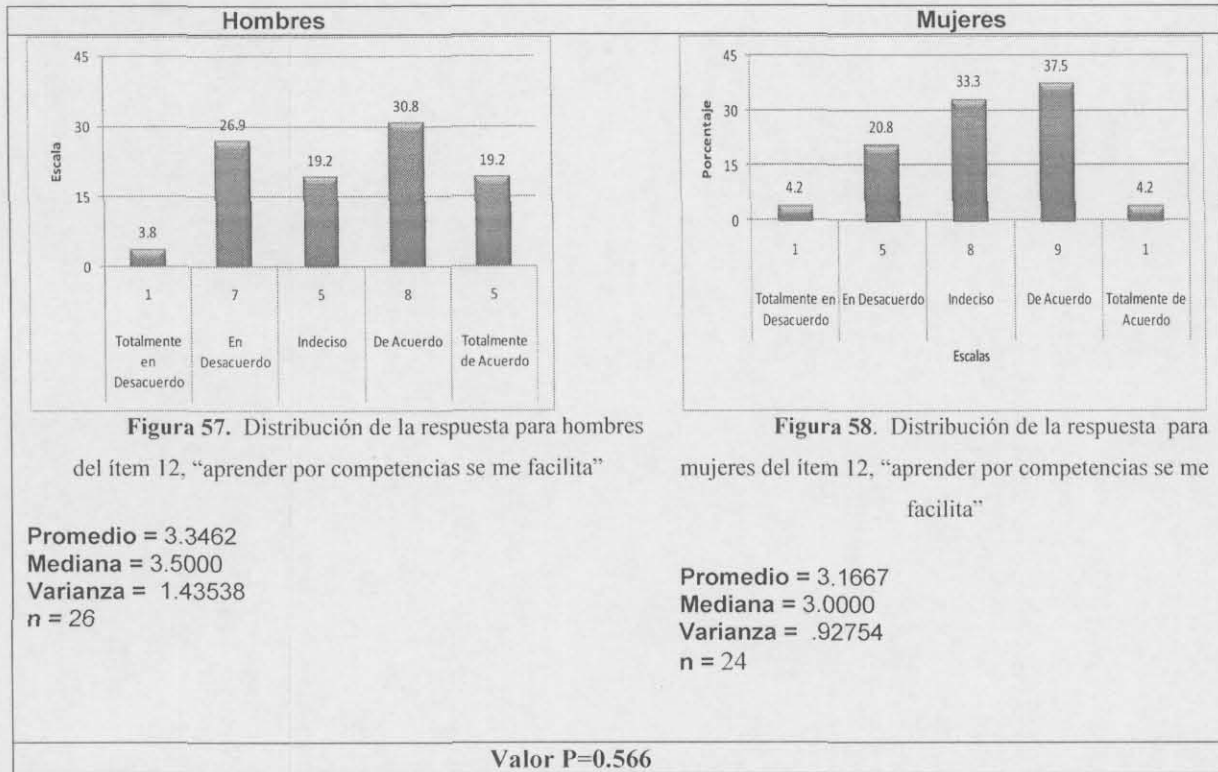
F.10 comparación de la actitud respecto a ítem 10 por género

De acuerdo al valor p (0.824), la actitud respecto a aprender por competencias requiere compromiso es igual entre hombres y mujeres.



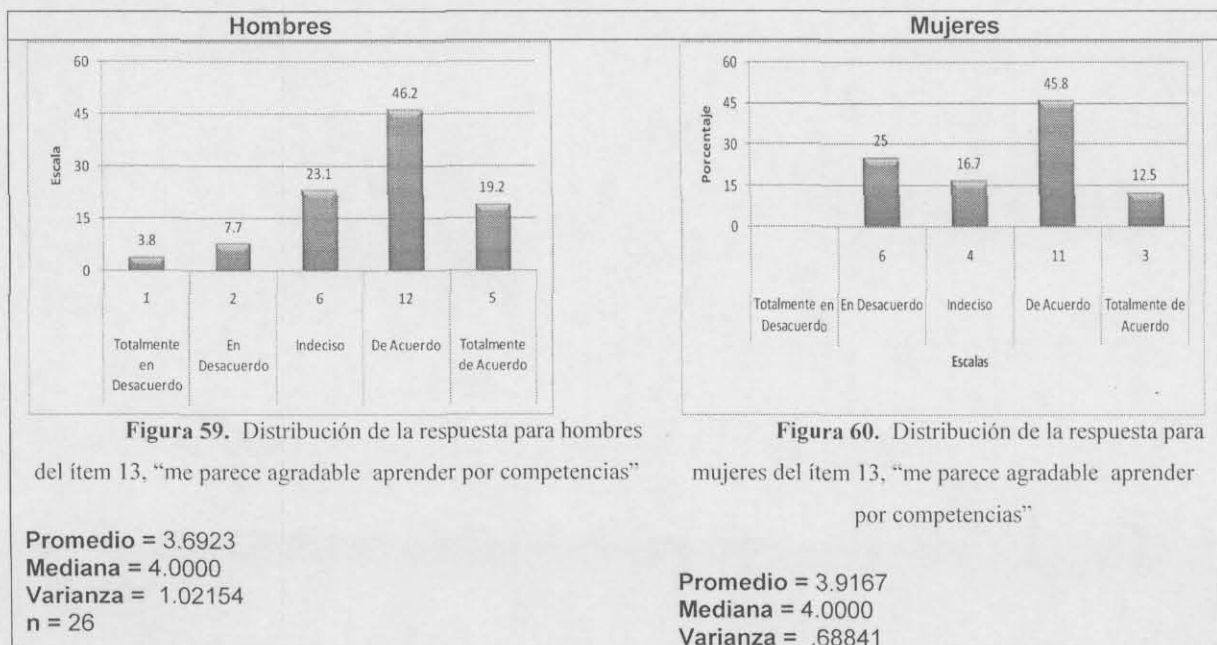
F.11 comparación de la actitud respecto a ítem 11 por género

De acuerdo al valor p (0.566), la actitud respecto a aprender por competencias se me facilita es igual entre hombres y mujeres.



F.12 comparación de la actitud respecto a ítem 12 por género

De acuerdo al valor p (0.428), la actitud respecto a me parece agradable aprender por competencias es igual entre hombres y mujeres.

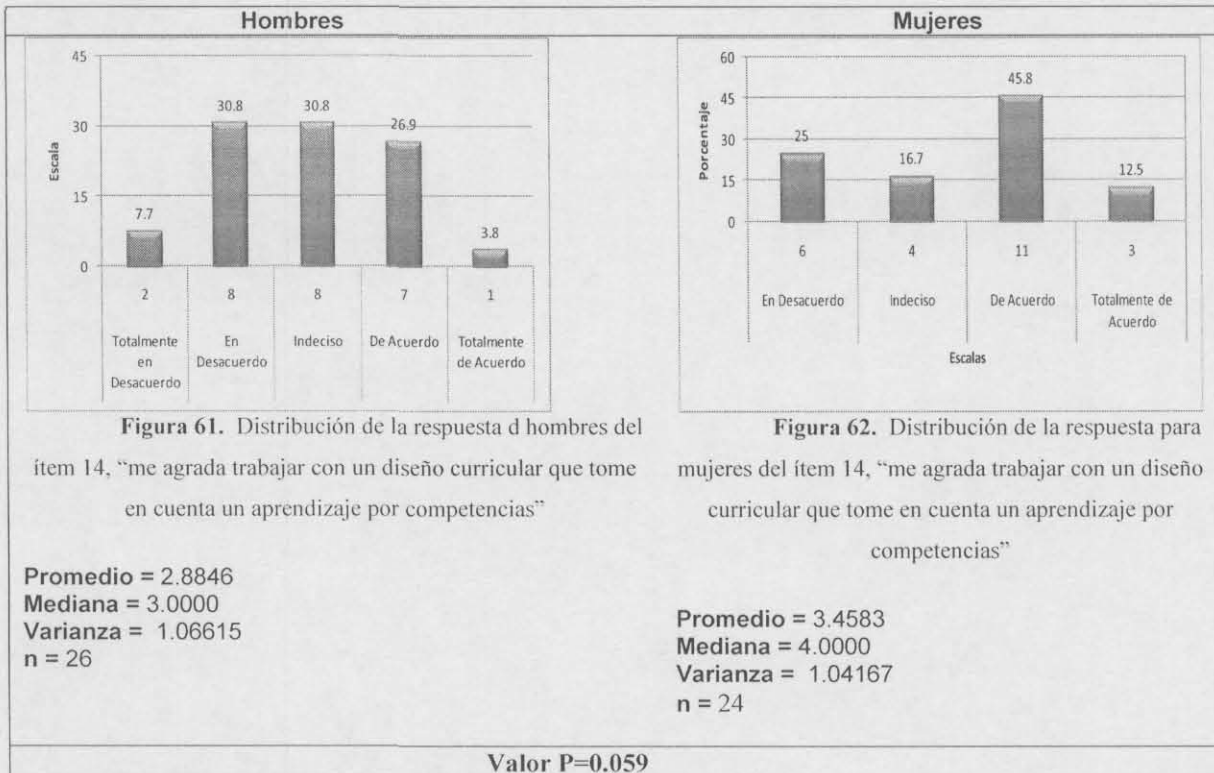


n = 24

Valor P=0.428

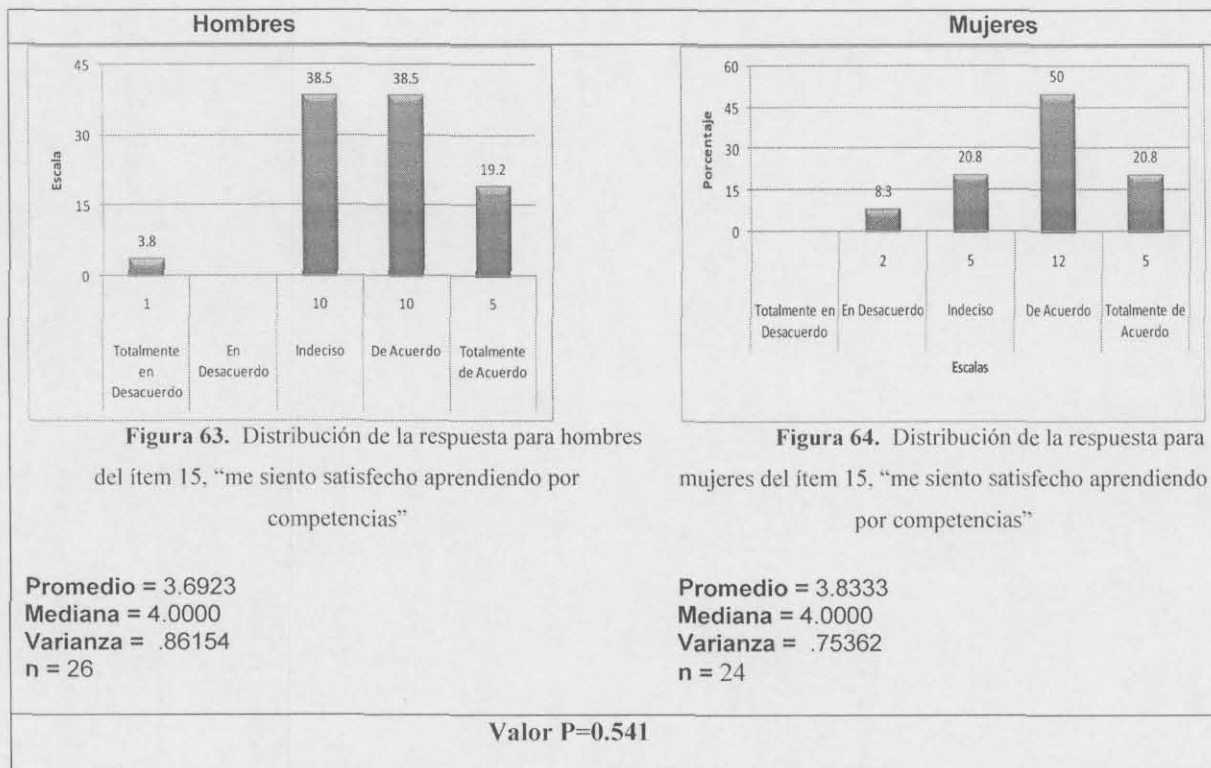
F.13 comparación de la actitud respecto a ítem 13 por género

De acuerdo al valor p (0.059), la actitud respecto a me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias es igual entre hombres y mujeres.



F.14 comparación de la actitud respecto a ítem 14 por género

De acuerdo al valor p (0.541), la actitud respecto a me siento satisfecho aprendiendo por competencias es igual entre hombres y mujeres.



F.15 comparación de la actitud respecto a ítem 15 por género

De acuerdo al valor p (0.874), la actitud respecto a el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad es igual entre hombres y mujeres.

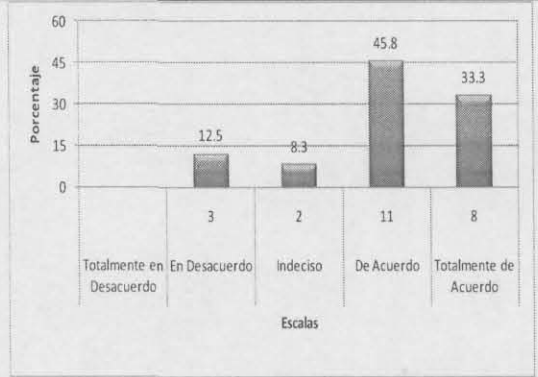
**Hombres**



**Figura 65.** Distribución de la respuesta para hombres del ítem 16, “el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad”

Promedio = 4.0385  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = .59846  
 n = 26

**Mujeres**



**Figura 66.** Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 16, “el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad”

Promedio = 4.0000  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = .95652  
 n = 24

**Valor P=0.874**

F.16 comparación de la actitud respecto a ítem 16 por género

De acuerdo al valor p (0.533), la actitud respecto a las competencias pueden ayudarme a aprender mejor es igual entre hombres y mujeres.

**Hombres**



**Figura 67.** Distribución de la respuesta para hombres del ítem 17, “Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor”

Promedio = 3.9615  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = .67846  
 n = 26

**Mujeres**



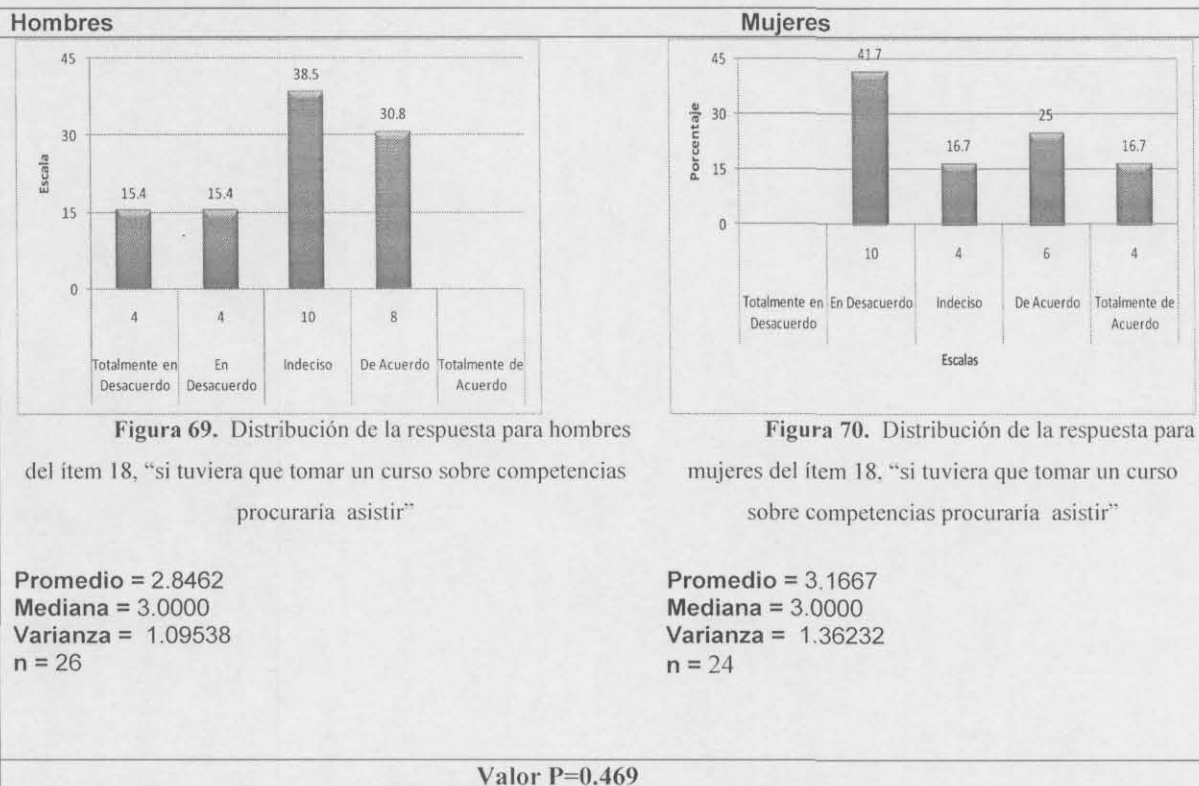
**Figura 68.** Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 17, “Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor”

Promedio = 4.0417  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = .91123  
 n = 24

**Valor P=0.533**

F.17 comparación de la actitud respecto a ítem 17 por género

De acuerdo al valor p (0.469), la actitud respecto a si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir es igual entre hombres y mujeres.



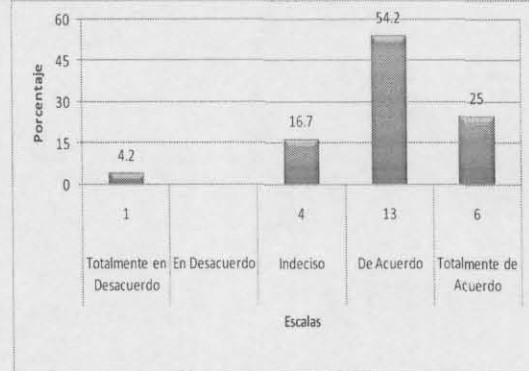
F.18 comparación de la actitud respecto a ítem 18 por género

De acuerdo al valor p (0.522), la actitud respecto al aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona es igual entre hombres y mujeres.

### Hombres



### Mujeres



**Figura 71.** Distribución de la respuesta para hombres del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”

**Figura 72.** Distribución de la respuesta para mujeres del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”

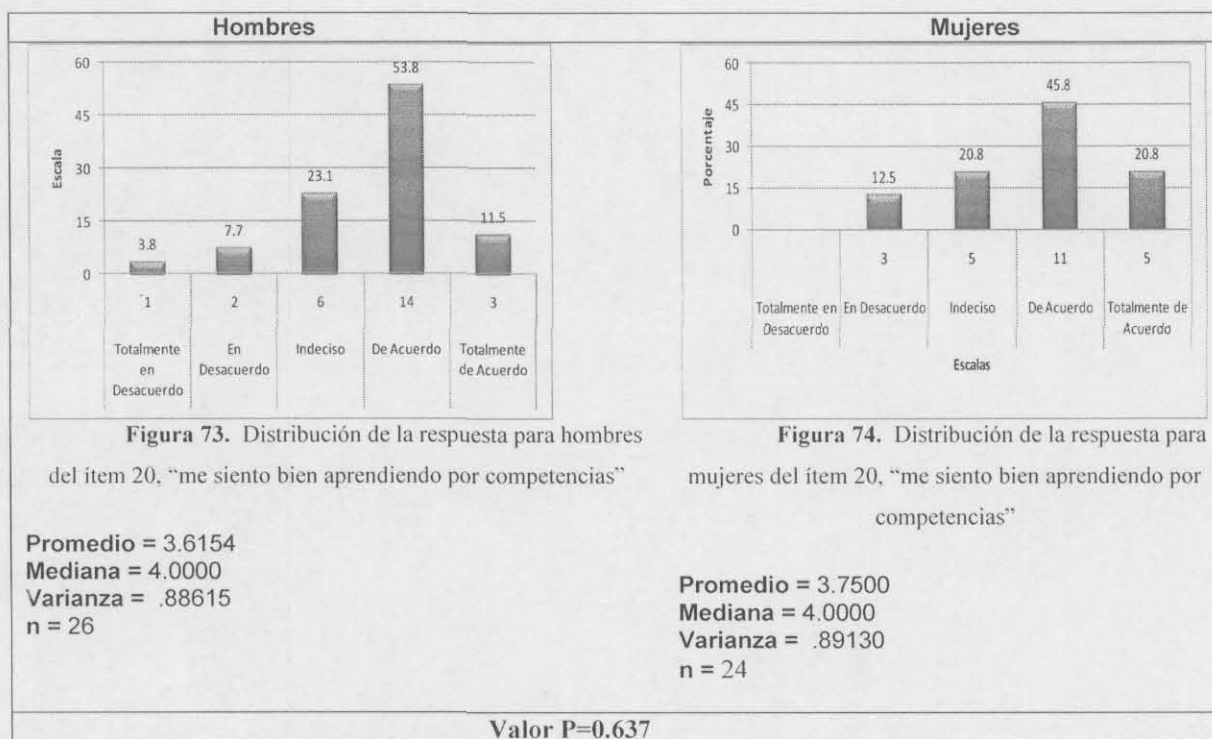
**Promedio = 3.7692**  
**Mediana = 4.0000**  
**Varianza = 1.06462**  
**n = 26**

**Promedio = 3.9583**  
**Mediana = 4.0000**  
**Varianza = .82428**  
**n = 24**

**Valor P=0.522**

F.19 comparación de la actitud respecto a ítem 19 por género

De acuerdo al valor p (0.637), La actitud respecto a me siento bien aprendiendo por competencias es igual entre hombres y mujeres.

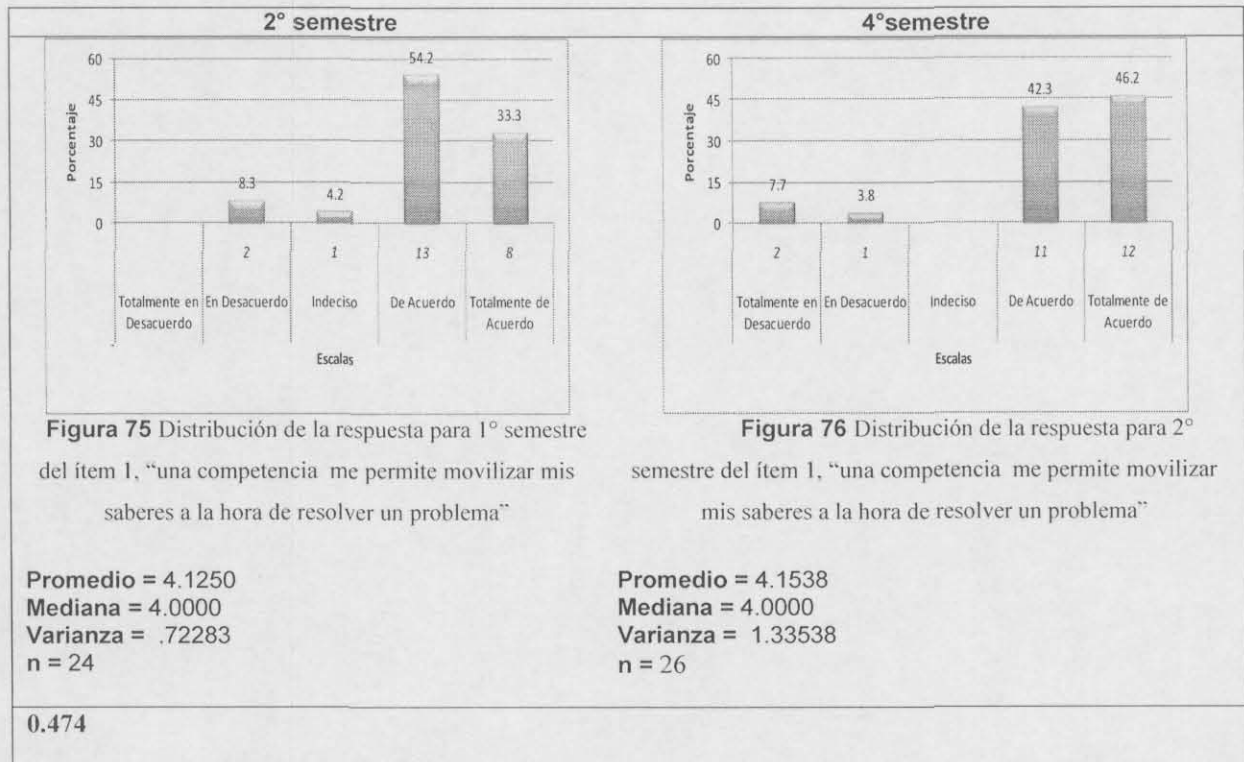


F.20 comparación de la actitud respecto a ítem 20 por género

Se puede observar que en ninguno de los 20 ítems existió diferencia en cuanto género respecto a la actitud hacia la formación por competencias.

El Bachillerato UPAEP plantel 2, es una escuela mixta, por lo que en cada grupo se trabajo con ambos sexos. En este caso también se quiso probar si existe diferencia con respecto a la actitud hacia la formación por competencias de acuerdo al género. Los datos recabados con relación al semestre son los siguientes:

De acuerdo al valor p (0.474), la actitud respecto a que una competencia permite movilizar saberes a la hora de resolver un problema es igual para 2° y 4° semestre.



G.1 comparación de la actitud respecto a ítem 1 por semestre

De acuerdo al valor p (0.691), la actitud respecto a que se considera que el aprendizaje por competencias me permite desarrollarme es igual para 2° y 4° semestre.

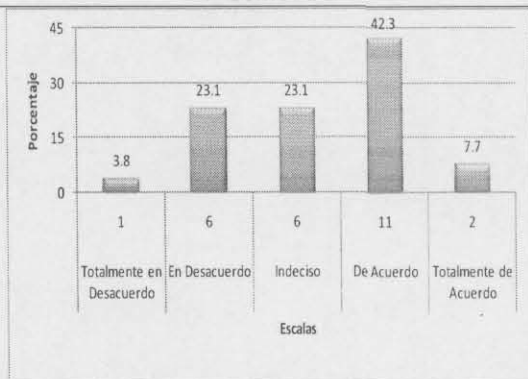
**2° semestre**



**Figura 77.** Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”

**Promedio = 3.4167**  
**Mediana = 3.5000**  
**Varianza = .94928**  
**n = 24**

**4° semestre**



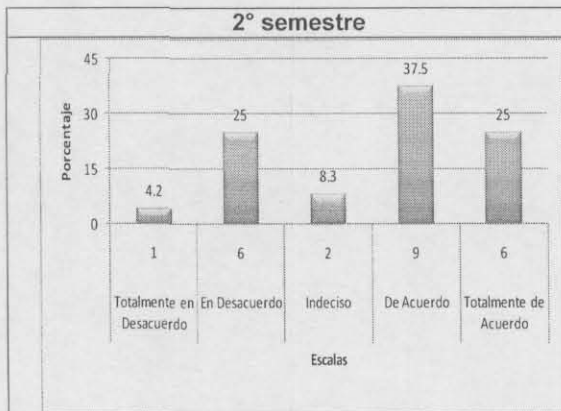
**Figura 78.** Distribución de la respuesta para 2° semestre del ítem 2, “considero que el aprendizaje por competencias permite desarrollarme”

**Promedio = 3.2692**  
**Mediana = 3.5000**  
**Varianza = 1.08462**  
**n = 26**

**0.691**

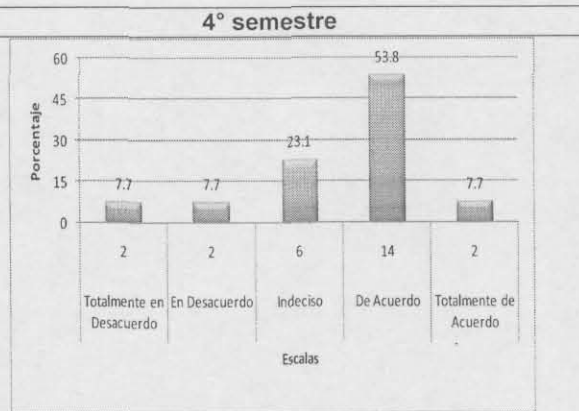
**G.2 comparación de la actitud respecto a ítem 2 por semestre**

De acuerdo al valor p (0.621), la actitud respecto a aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente es igual para 2° y 4° semestre.



**Figura 79.** Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”

**Promedio = 3.5417**  
**Mediana = 4.0000**  
**Varianza = 1.56341**  
**n = 24**



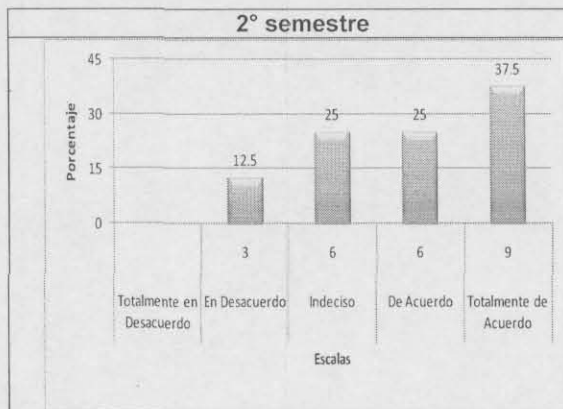
**Figura 80.** Distribución de la respuesta para 2° semestre del ítem 3, “aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente”

**Promedio = 3.4615**  
**Mediana = 4.0000**  
**Varianza = 1.05846**  
**n = 26**

0.621

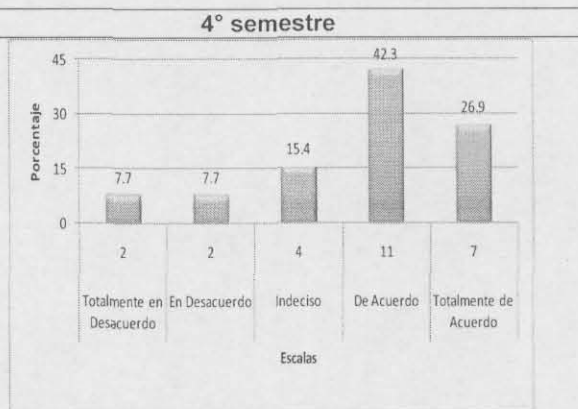
### G.3 comparación de la actitud respecto a ítem 3 por semestre

De acuerdo al valor p (0.738), la actitud respecto a aprender por competencias me exige pensar mas es igual para 2° y 4° semestre.



**Figura 81.** Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”

**Promedio = 3.8750**  
**Mediana = 4.0000**  
**Varianza = 1.15761**  
**n = 24**



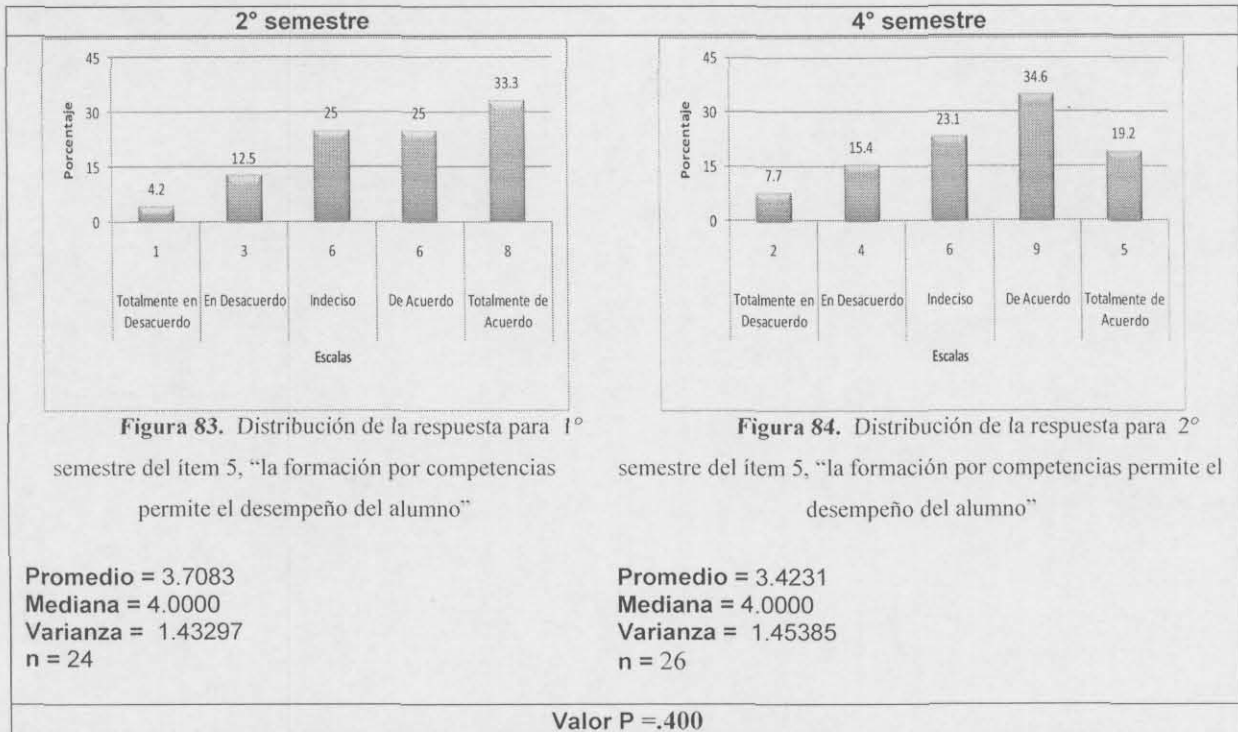
**Figura 82.** Distribución de la respuesta para 2° semestre del ítem 4, “aprender por competencias me exige pensar más”

**Promedio = 3.7308**  
**Mediana = 4.0000**  
**Varianza = 1.40462**  
**n = 26**

Valor P=0.738

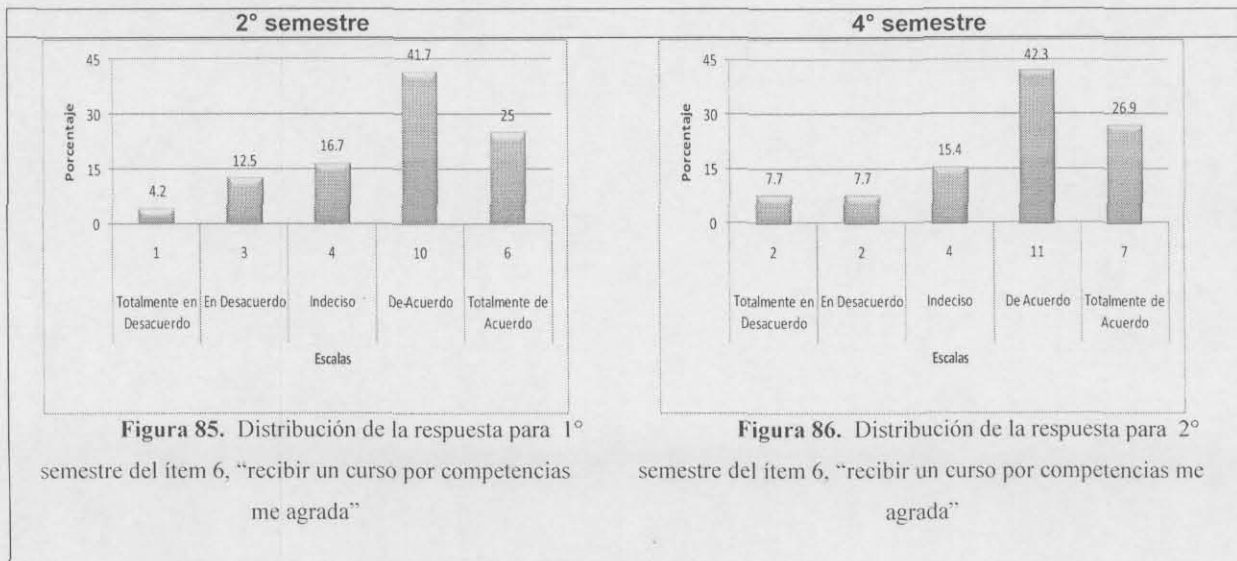
G.4 comparación de la actitud respecto a ítem 4 por semestre

De acuerdo al valor p (0.400), H0: la actitud respecto a la formación por competencias permite el desempeño del alumno es igual para 2° y 4° semestre.



G.5 comparación de la actitud respecto a ítem 5 por semestre

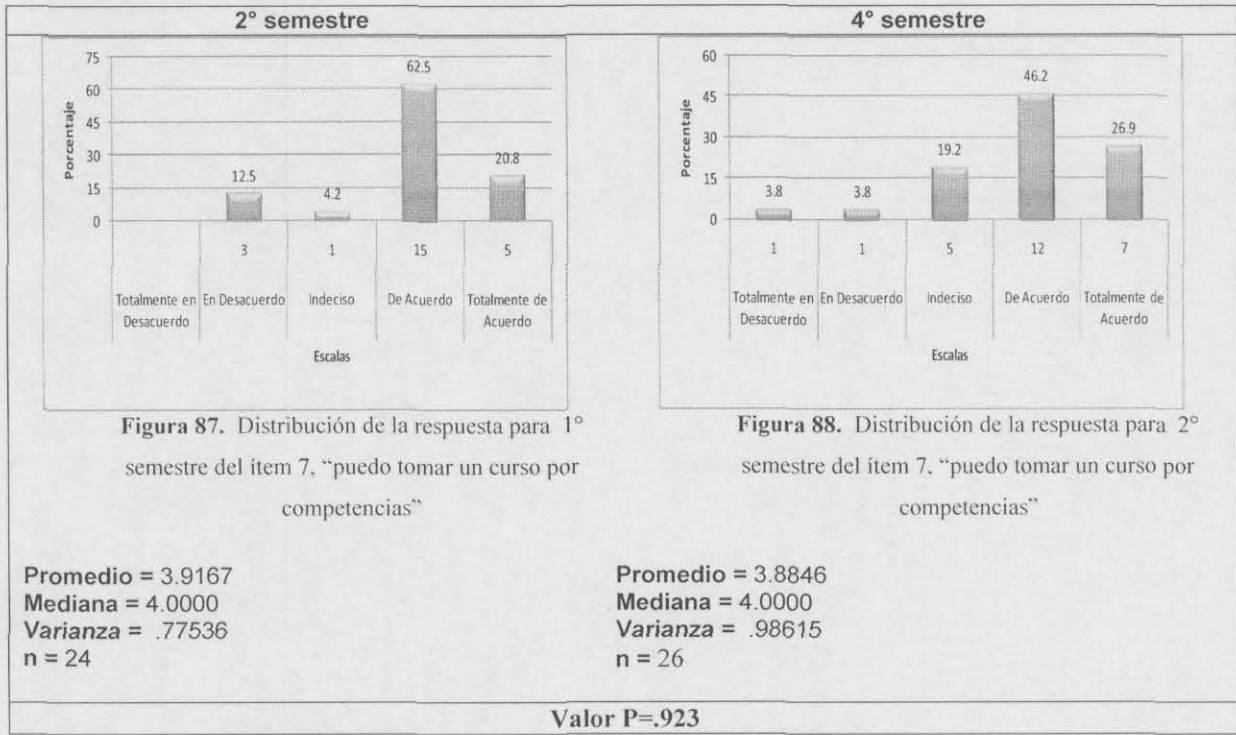
De acuerdo al valor p (0.870) , la actitud respecto a recibir un curso por competencias me agrada es igual para 2° y 4° semestre.



<b>Promedio = 3.7083</b> <b>Mediana = 4.0000</b> <b>Varianza = 1.25906</b> <b>n = 24</b>	<b>Promedio = 3.7308</b> <b>Mediana = 4.0000</b> <b>Varianza = 1.40462</b> <b>n = 26</b>
<b>Valor P= .870</b>	

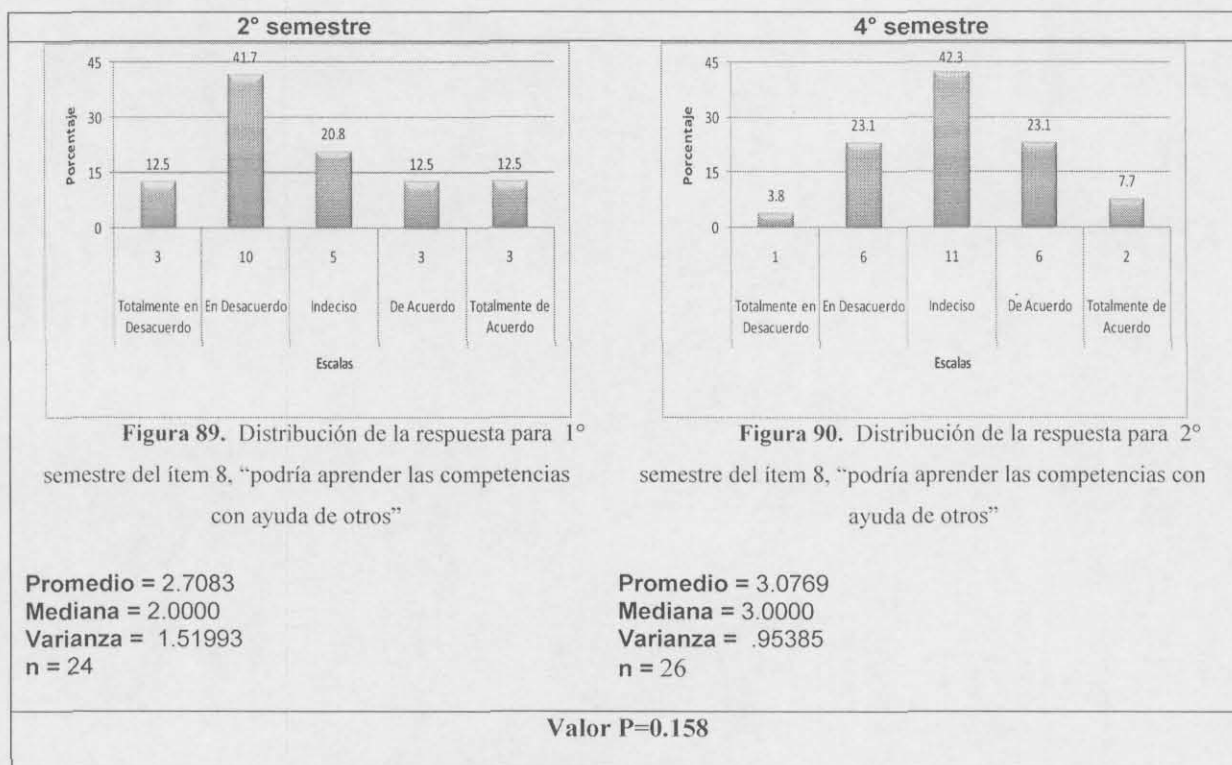
G.6 comparación de la actitud respecto a ítem 6 por semestre

De acuerdo al valor p (0.923), la actitud respecto a puedo tomar un curso por competencias es igual para 2° y 4° semestre.



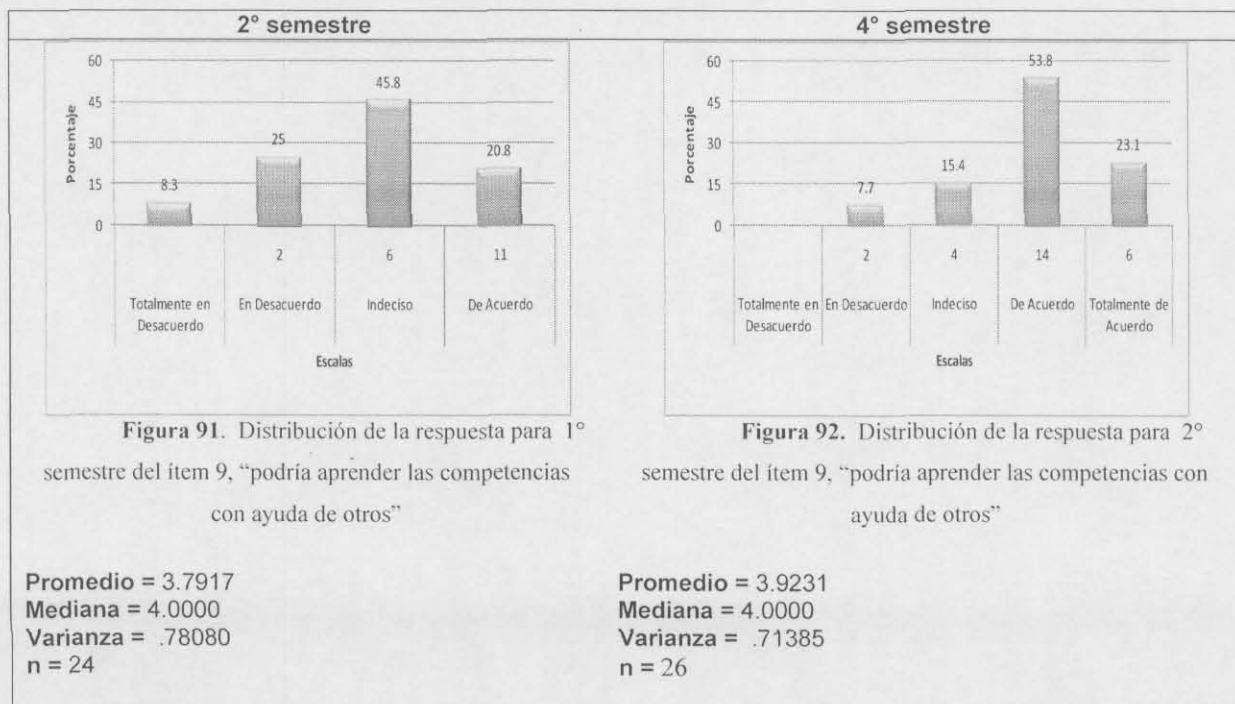
G.7 comparación de la actitud respecto a ítem 7 por semestre

De acuerdo al valor p (0.158), la actitud respecto a podría aprender las competencias con ayuda de otros es igual para 2° y 4° semestre.



G.8 comparación de la actitud respecto a ítem 8 por semestre

De acuerdo al valor p (0.557), la actitud respecto a aprender por competencias en el bachillerato me resulta fácil es igual para 2° y 4° semestre.



Valor P=0.557

G.9 comparación de la actitud respecto a ítem 9 por semestre

De acuerdo al valor p (0.320), la actitud respecto a una competencia ayuda a que las personas sean mejores es igual para 2° y 4° semestre.

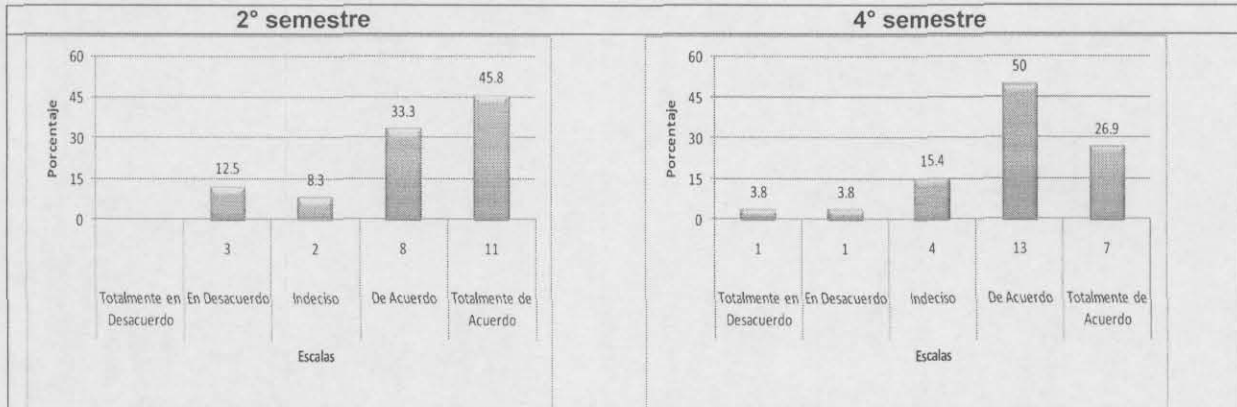


Figura 93. Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 10, “una competencia ayuda a que las personas sean mejores”

Figura 94. Distribución de la respuesta para 3° semestre del ítem 10, “una competencia ayuda a que las personas sean mejores”

Promedio = 4.1250  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = 1.07065  
 n = 24

Promedio = 3.9231  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = .95385  
 n = 26

Valor P=0.320

G.10 comparación de la actitud respecto a ítem 10 por semestre

De acuerdo al valor p (0.114), la actitud respecto a aprender por competencias requiere compromiso es igual para 2° y 4° semestre.

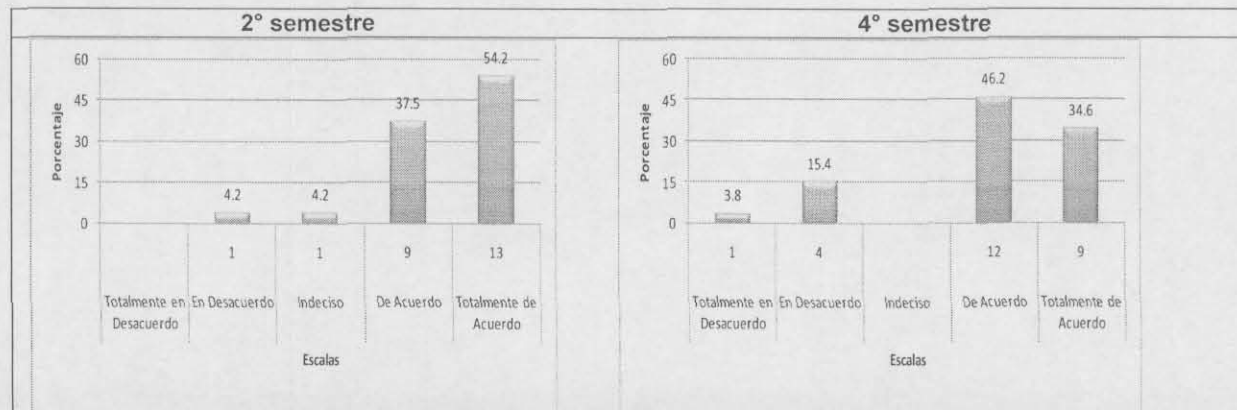


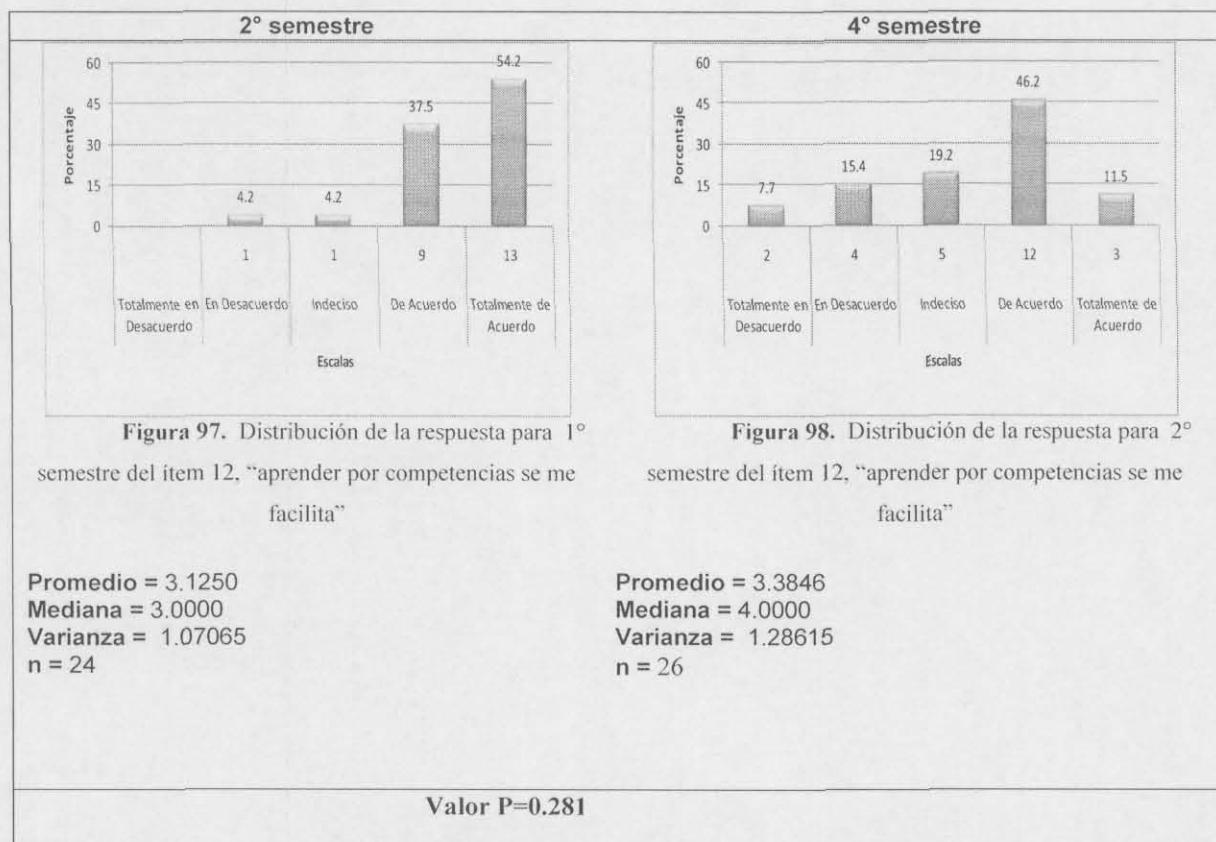
Figura 95. Distribución de la respuesta para 1° semestre del ítem 11, “aprender por competencias”

Figura 96. Distribución de la respuesta para 2° semestre del ítem 11, “aprender por competencias requiere”

requiere compromiso"	compromiso"
<b>Promedio = 4.4167</b> <b>Mediana = 5.0000</b> <b>Varianza = .60145</b> <b>n = 24</b>	<b>Promedio = 3.9231</b> <b>Mediana = 4.0000</b> <b>Varianza = 1.35385</b> <b>n = 26</b>
<b>Valor P=0.114</b>	

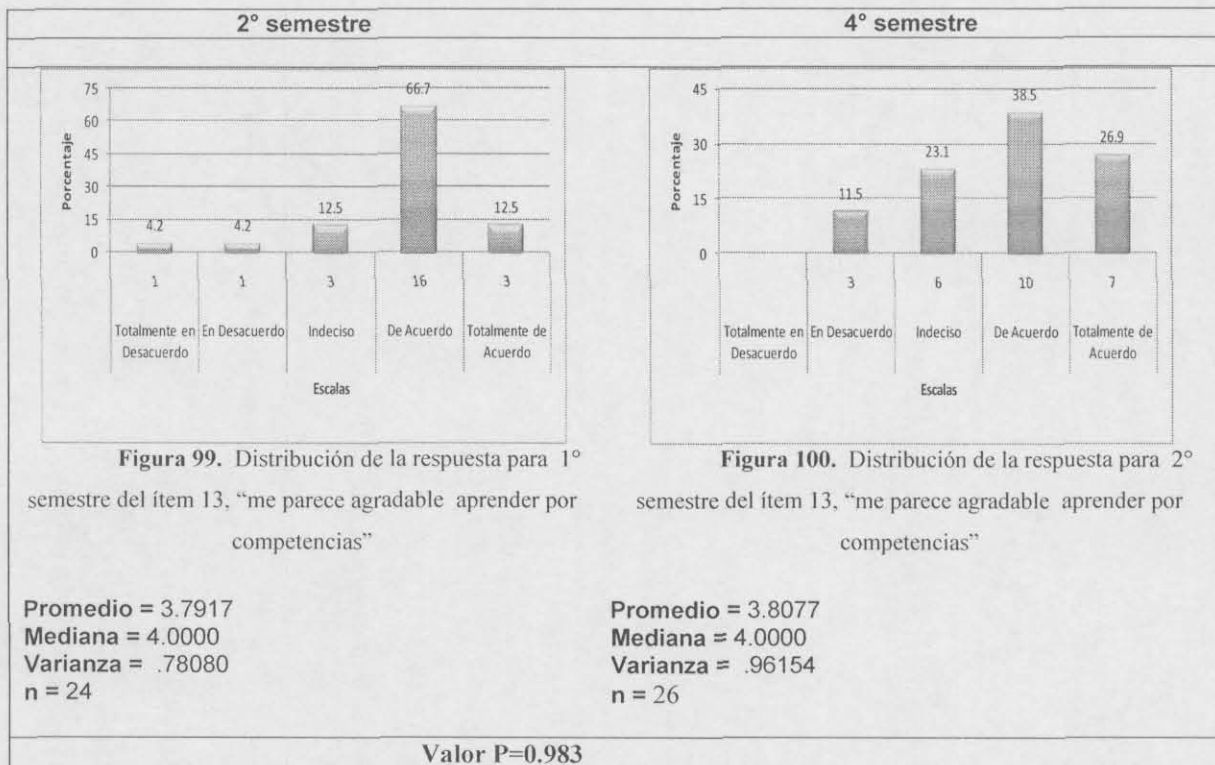
G.11 comparación de la actitud respecto a ítem 11 por semestre

De acuerdo al valor p (0.281), la actitud respecto a aprender por competencias se me facilita es igual para 2° y 4° semestre.



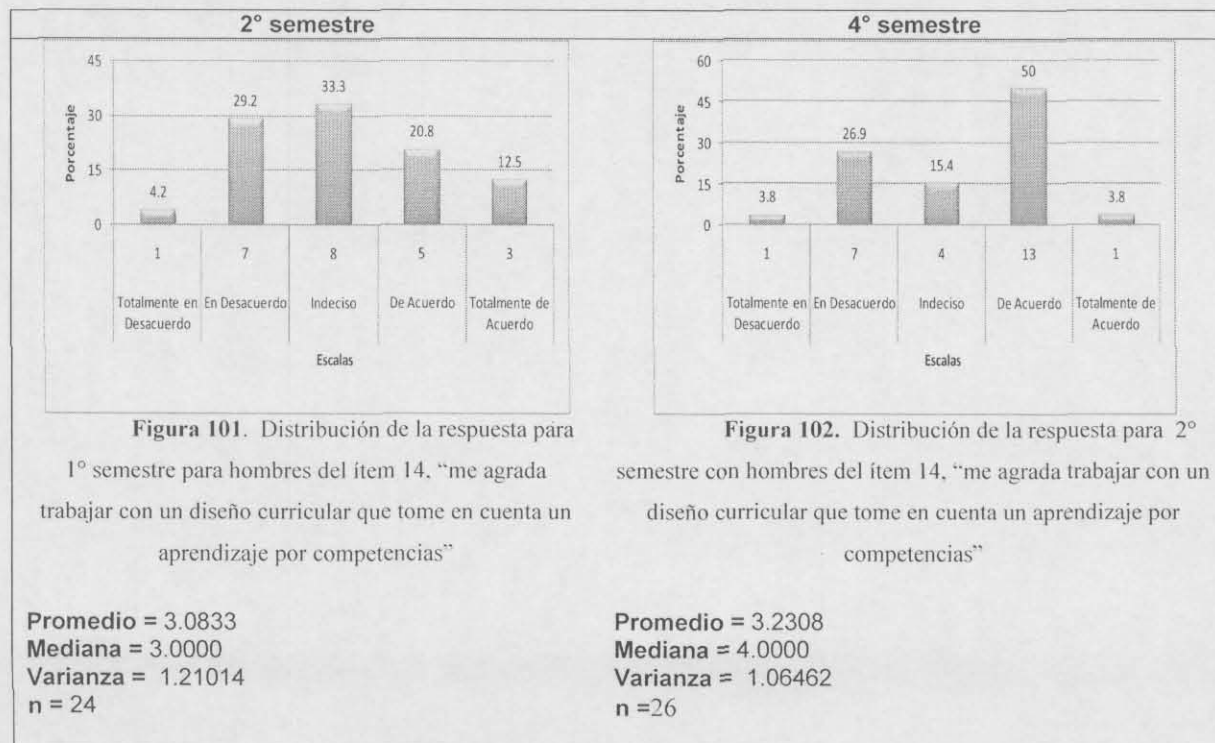
G.12 comparación de la actitud respecto a ítem 12 por semestre

De acuerdo al valor p (0.983), La actitud respecto a me parece agradable aprender por competencias es igual para 2° y 4° semestre.



G.13 comparación de la actitud respecto a ítem 13 por semestre

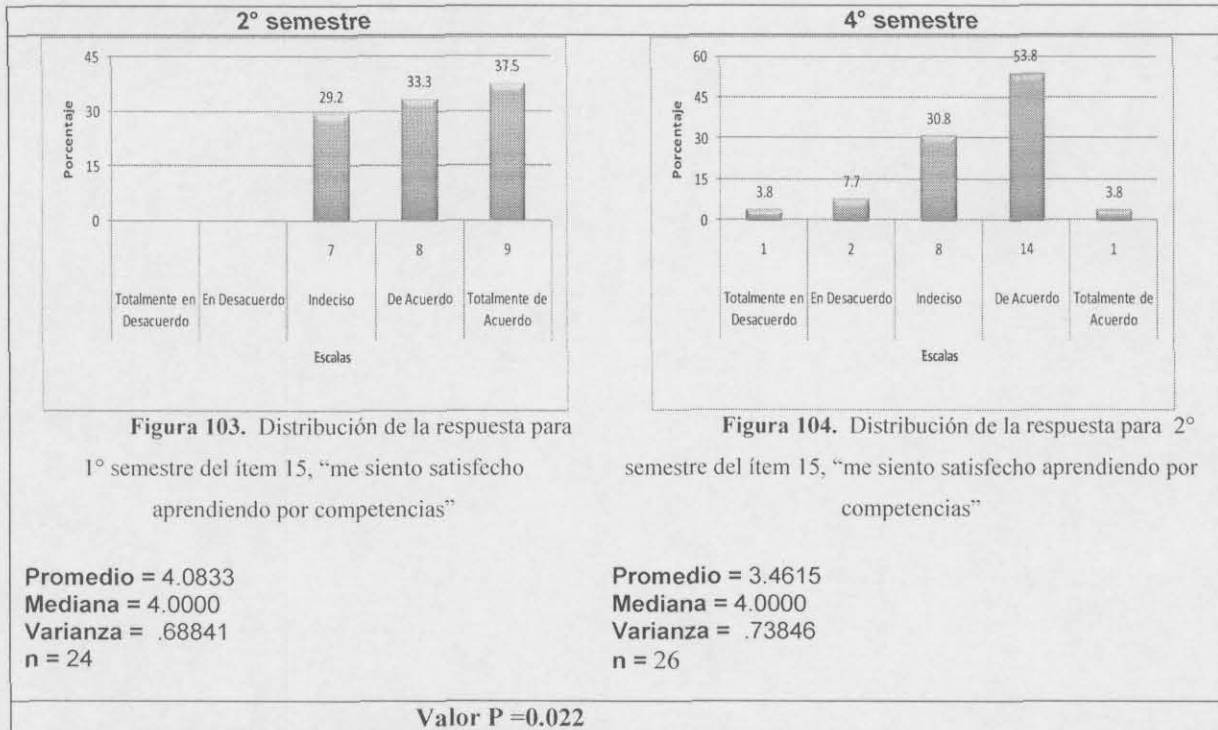
De acuerdo al valor p (0.530), la actitud respecto a me agrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias es igual para 2° y 4° semestre.



Valor P=0.530

G.14 comparación de la actitud respecto a ítem 14 por semestre

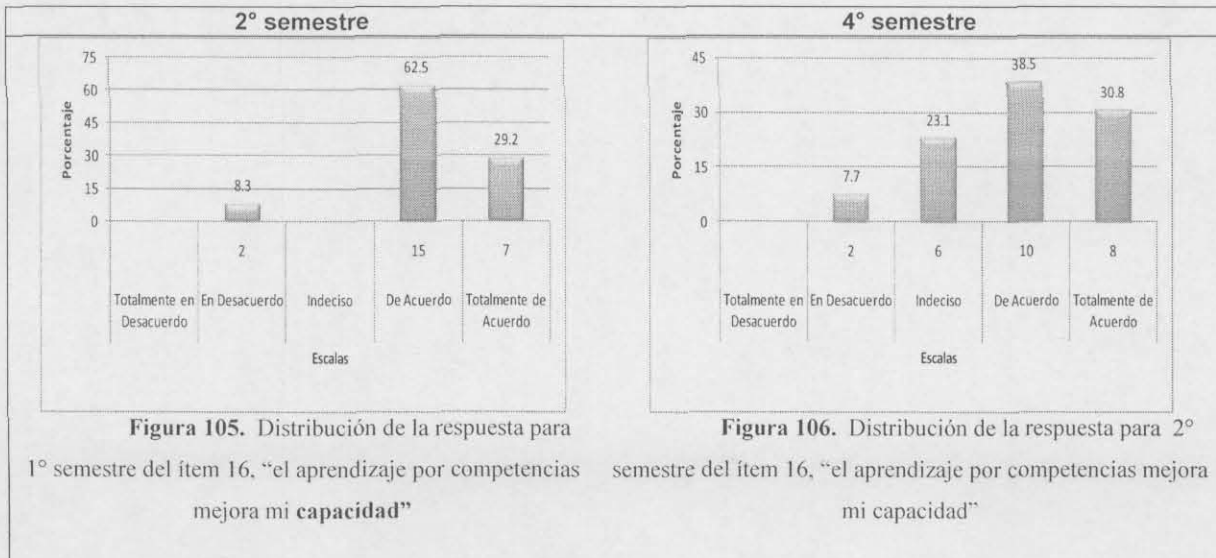
De acuerdo al valor p (0.022), la actitud respecto a me siento satisfecho aprendiendo por competencias es igual para 2° y 4° semestre.



Valor P=0.022

G.15 comparación de la actitud respecto a ítem 15 por semestre

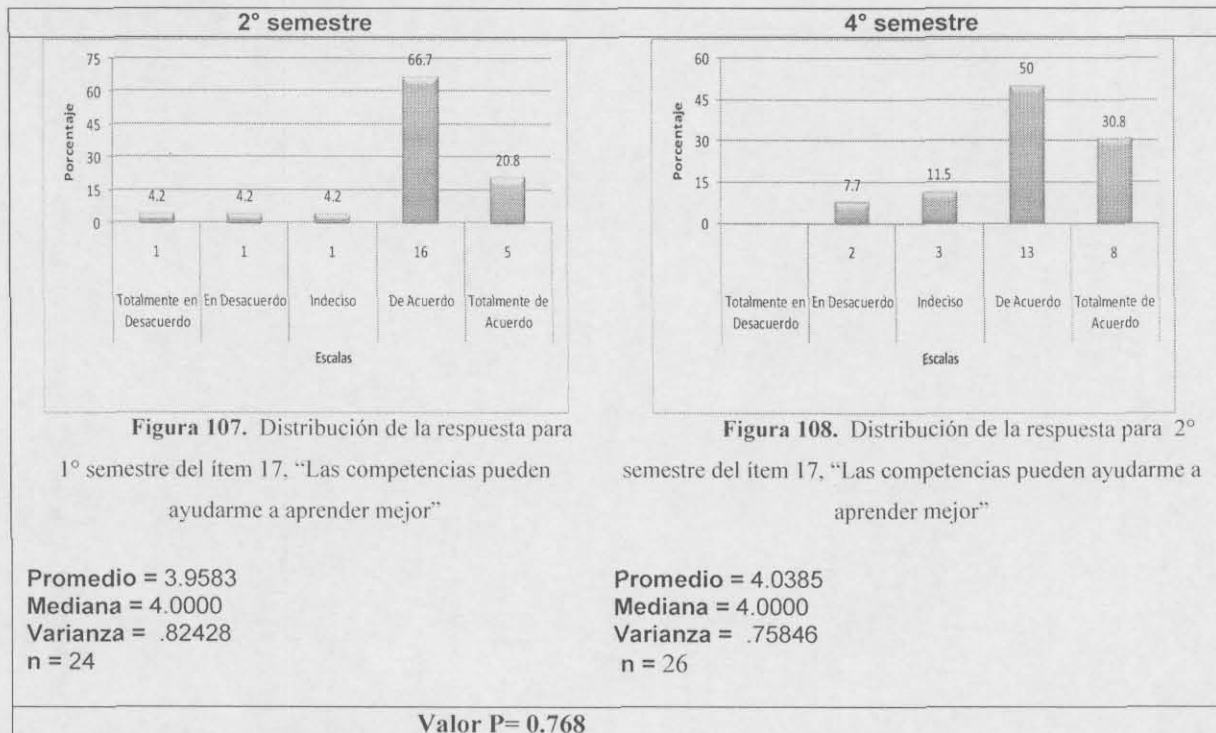
De acuerdo al valor p (0.410), la actitud respecto a el aprendizaje por competencias mejora mi capacidad es igual para 2° y 4° semestre.



2° semestre	4° semestre
Promedio = 4.1250	Promedio = 3.9231
Mediana = 4.0000	Mediana = 4.0000
Varianza = .63587	Varianza = .87385
n = 24	n = 26
<b>Valor P=0.410</b>	

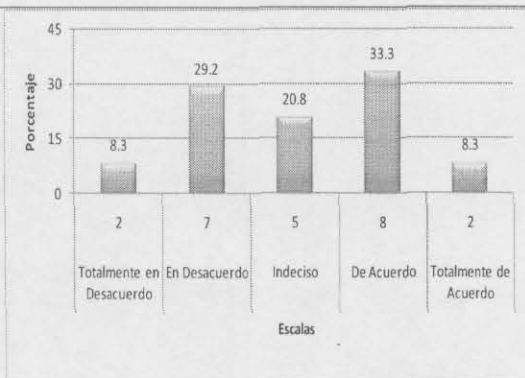
G.16 comparación de la actitud respecto a ítem 16 por semestre

De acuerdo al valor p (0.768), la actitud respecto a las competencias pueden ayudarme a aprender mejor es igual para 2° y 4° semestre.



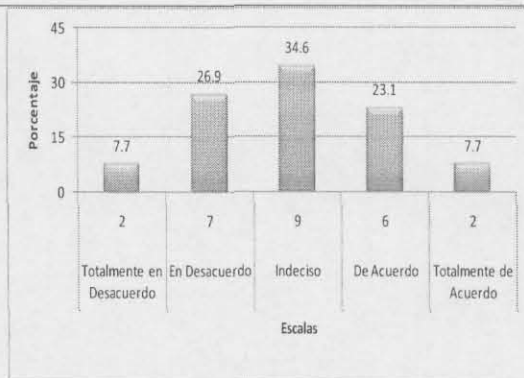
G.17 comparación de la actitud respecto a ítem 17 por semestre

De acuerdo al valor p (0.778), la actitud respecto a si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir es igual para 2° y 4° semestre.



**Figura 109.** Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 18, “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir”

Promedio = 3.0417  
 Mediana = 3.0000  
 Varianza = 1.34601  
 n = 24



**Figura 110.** Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 18, “si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría asistir”

Promedio = 2.9615  
 Mediana = 3.0000  
 Varianza = 1.15846

Valor P=0.778

G.18 comparación de la actitud respecto a ítem 18 por semestre

De acuerdo al valor p (0.462), la actitud respecto al aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona es igual para 2º y 4º semestre.

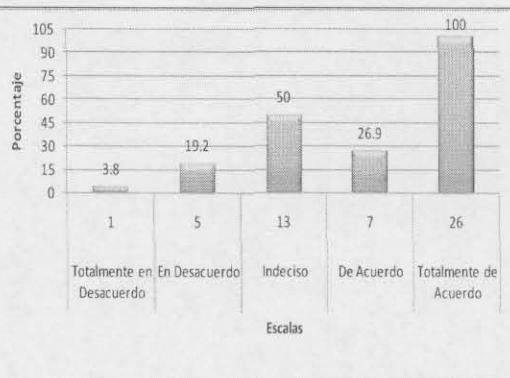
2º semestre



**Figura 111.** Distribución de la respuesta para 1º semestre del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”

Promedio = 3.7083  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = 1.25906  
 n = 24

4º semestre



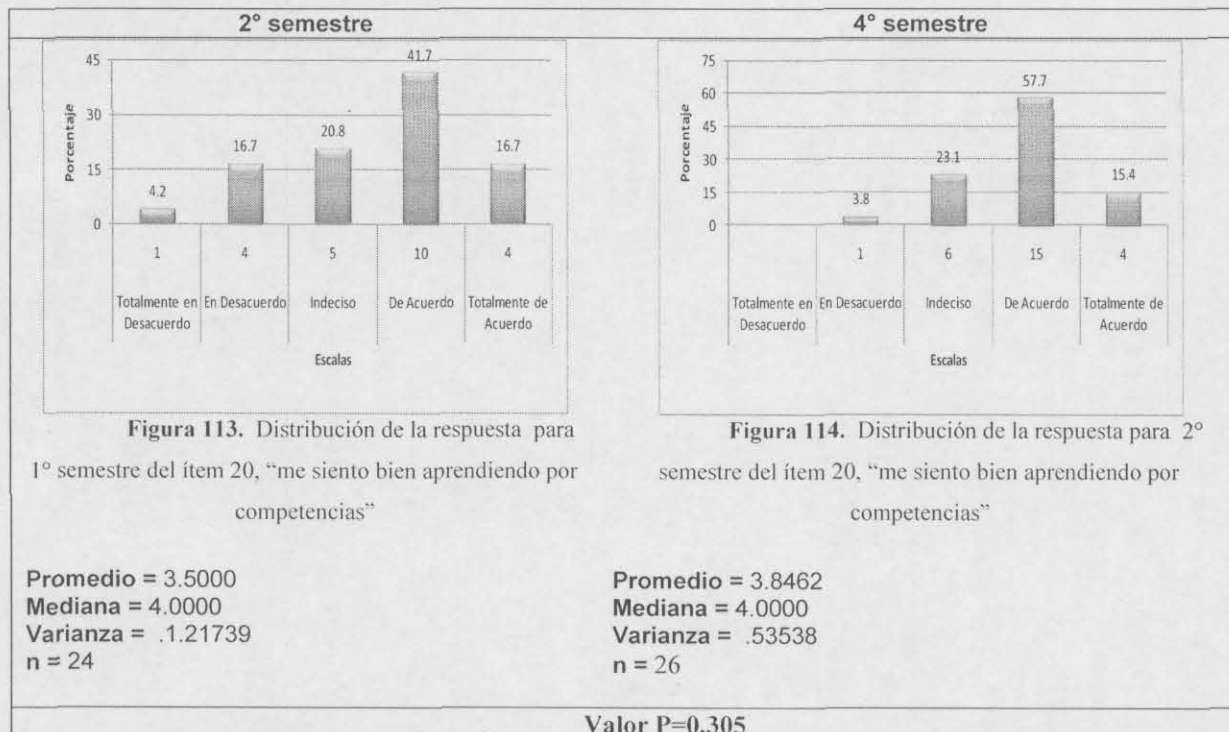
**Figura 112.** Distribución de la respuesta para 2º semestre del ítem 19, “el aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona”

Promedio = 4.0000  
 Mediana = 4.0000  
 Varianza = .64000  
 n = 26

Valor P=0.462

### G.19 comparación de la actitud respecto a ítem 19 por semestre

De acuerdo al valor p (0.305), la actitud respecto a me siento bien aprendiendo por competencias es igual para 2° y 4° semestre.



### G.20 comparación de la actitud respecto a ítem 20 por semestre

Se pueden observar que en ninguno de los 20 ítems existió diferencia en cuanto semestre respecto a la actitud hacia la formación por competencias.

De la prueba U de Mann W se puede concluir que no hay diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la actitud.

## Capítulo VI

### DISCUSIÓN

Este sexto y último capítulo de este trabajo está dividido en dos partes. En la primera de ellas se dan a conocer los puntos de vista del autor acerca de los resultados obtenidos, los cuales fueron presentados en el capítulo anterior. En cada caso se trata de responder a los cuestionamientos originales del primer capítulo. En la segunda parte se hacen una serie de sugerencias y reflexiones finales que ayuden a buscar formas alternas para apoyar a los estudiantes del Bachillerato y docentes en este nuevo trabajo por competencias.

No habrá que olvidar que el tema central de este trabajo fueron las actitudes mostradas por los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2. En este sentido vale la pena analizar alguno de los resultados del instrumento, el cual tuvo que ver con la actitud de los estudiantes hacia la formación por competencias.

Tal como fue reportado en el capítulo anterior la actitud mostrada, por casi la totalidad de la muestra fue bastante favorable, con respecto a la formación por competencias, debido a que en la primera parte, los resultados en la parte de los ítems han sido favorables, debido a que en cada una de las figuras con relación a los ítems predominó la escala “de acuerdo”. Después se analizaron los datos que prueban la hipótesis del estudio, los cuales se analizaron mediante la prueba Wilcoxon, en sus 3 dimensiones.

En relación a la dimensión cognitiva de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias es favorable. Este hallazgo concuerda con el de Rodríguez (1993), quien expuso que para que se presente una actitud en relación a un objeto social, es necesario que la persona lo conozca, es decir, debe poseer una representación cognoscitiva, para sentirse a favor o en contra de éste. Muchas veces el conocimiento puede resultar falso, ya que no se adecua a la realidad del objeto, es decir, sus características y cualidades, sin embargo, la magnitud de la carga afectiva no varía, debido a que la persona se encontrará a favor o en contra del objeto presentado. (Novel; Lunch y López, 2000).

Considerando las características anteriores del componente cognoscitivo de la actitud, se puede asumir que se encuentra presente en los estudiantes del Bachillerato UPAEP plantel 2 después de haber recibido tres semestres del enfoque por competencias, a través de este objeto social el alumno a puesto en juego sus procesos cognitivos es decir, interpreta, valora, se posiciona etc., para después actuar.

Respecto a la actitud afectiva de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2, también resultado favorable con respecto a la formación por competencias, se pudo observar que tanto la esfera cognitiva como la afectiva fueron favorables, esto comprueba lo que Whittaker (1999) menciona, que en diversos estudios se ha demostrado que existe una congruencia entre los componentes cognoscitivos y los afectivos de la actitud, y que si hay cambio en ellos debe de existir un cambio similar en el otro, por tanto, si se cambia las características con relación a las actitudes negativas de una categoría, cambiará positivamente la reacción afectiva demostrada ante la categoría específica.

Considerando lo antes mencionado, se puede decir que el componente afectivo de la actitud en la presente investigación, juega un papel importante en los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 hacia formación por competencias, ya que ante la presencia de éste objeto de estudio se ha generado en el estudiante con ayuda de sus procesos cognitivos, una carga afectiva importante que se reflejarán como emociones y sentimientos.

En relación a la dimensión cognoscitiva de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias resultó favorable, esto se debe a relación con la enseñanza y trabajo en competencias en la escuela y demás contextos que han tenido los estudiantes de Bachillerato, sin embargo, con esto con esto no basta, ya que pudimos observar en los resultados de cada ítem, que aún falta trabajar más con éste enfoque, el estudiante no está comprendiendo del todo el concepto, por lo que es importante que se revisen los objetivos para reforzar más la forma de trabajo o adecuarla más las necesidades del estudiante, trayendo como consecuencia éxito en el aspecto social, personal, laboral y educativo.

El componente comportamental, no siempre es congruente con lo afectivo y cognoscitivo como en el caso de los otros componentes, por lo que una persona puede tener una actitud negativa hacia un objeto que conoce bien y relacionarse con éste de forma amable en una situación presentada, esto se debe a que la actitud es pública, por lo que la misma sociedad inmoviliza a la persona. En caso del componente comportamental del presente estudio se observó que no fue congruente con relación a la dimensión cognitiva y afectiva, ya que, a la hora de analizar los resultados de cada ítem, existieron ciertas inconsistencias, lo que hizo pensar que los estudiantes contestaron de acuerdo a lo que creyeron y lo poco que conocen, y no en lo que realmente implica el concepto y lo que pasa en la realidad.

Tomando en cuenta cada una de las características de los componentes de la actitud se puede asumir que el trabajo por competencias que se ha implementado en el contexto Medio Superior, presenta actitudes diversas en los alumnos en la parte cognitiva, afectiva y comportamental.

Dado que en las tres dimensiones se obtuvo que la actitud en la dimensión cognitiva de los estudiantes de Bachillerato UPAEP plantel 2 con respecto a la formación por competencias es favorable, se concluye que la hipótesis general es cierta, es decir, la actitud en los estudiantes del Bachillerato UPAEP plante 2 con respecto a la formación por competencias es favorable.

A pesar de que la actitud resultó favorable, se tiene que seguir trabajando debido a que en una de las preguntas de doble opción “¿Actualmente crees que los profesores enseñen de manera distinta con el enfoque por competencias?, ejemplifica tu respuesta”, las respuestas reflejaban una confusión del enfoque por competencias.

Finalmente, también se trató de averiguar si había diferencia en el análisis de resultados por género y semestre se obtuvo mediante la prueba U Mann-Whitney, se puede concluir que en ninguno de los 40 ítems, 20 para género y 20 para semestre, existió diferencia en cuanto género y semestre respecto a la actitud hacia la formación por competencias.

## *Recomendaciones*

Ha llegado el momento de ir cerrando con algunas ideas generales que sirvan de base a los alumnos y profesores del Bachillerato UPAEP plantel 2 para tomar decisiones concretas en cuanto al trabajo por competencias.

1. Realizar más investigación sobre el tema, en la que se incluya a los alumnos y profesores del Bachillerato, ya que se pudo observar que en el análisis de resultados de los 20 ítems existió disparidad, en las preguntas abiertas se manifestó que no todos los estudiantes comprenden bien el concepto y no saben que el Bachillerato UPAEP está trabajando con este enfoque por competencias.
2. Implementar programas que tiendan a la reflexión y capacitación oportuna de la formación por competencias, desde inicios del Bachillerato. Es importante que antes de cada semestre el alumno sepa la forma en cómo va a trabajar y ser evaluado, se tiene entendido que así se hace, sin embargo con esta investigación se pudo observar que no a todos les queda claro, por lo que es importante cambiar las técnicas de aprendizaje para causar un mayor impacto.
3. Seguir capacitando más a los maestros con relación al trabajo por competencias. Se tiene que tomar en cuenta que la forma en cómo el profesor enseña influye en el aprendizaje del estudiante, por lo que entre más preparación exista en el facilitador, mayor será el aprendizaje y comprensión de los estudiantes.
4. Involucrar a los alumnos en cursos y talleres en la formación por competencias, ya que en este aspecto no se toma en cuenta al alumno. Así como los profesores se preparan, de algún modo también los estudiantes deben ser capacitados para ir reforzando sus conocimientos.

5. Implementar el taller para una mejor comprensión en el trabajo por competencias y evaluar su efectividad (Ver Apéndice F).
6. Realizar una evaluación pre y post del curso, para ver los avances que el estudiante ha tenido y así poder identificar (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), con la finalidad de que a la vez se encuentren mejores resultados. Esto también se hace con la finalidad de que cuando el estudiante se encuentre en su último semestre pueda dominar, comprender y llevarla a la práctica en contextos determinados.

## REFERENCIAS

- Novel Martí G; Lluch Canut T; López de Vergara M. (2000). Enfermería Psicosocial y Salud Mental: España: Elsevier Masson.
- Argudín, Yolanda. (2005). Educación basada en competencias: nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Aguiar V, y Farray J. (2003). Sociedad de la Información y Cultura Mediática. España, Combyte.
- Alles M. (2009). Diccionario de preguntas. La trilogía v.3: las preguntas para evaluar a las competencias más utilizadas, 1ª ed. Buenos Aires: Granica.
- Alcantud F. (1997). Universidad y Diversidad. España: UNICHANCE.
- Aragón Arrubarrena J., Cid Díaz M., y Calderon Louvier J. (2007). Autónoma Universidad Génesis de la UPAEP. México: Ed. UPAEP.
- Bolívar A y Moya J. (2007). Las competencias básicas. 1ª ed. Madrid: Atlántida.
- Blanco A. (2007) Trabajadores Competentes. Introducción y reflexión sobre la gestión de recursos humanos por competencias. España: ESIC.
- Belloso Chacín R. (2007). Actitud de los universitarios hacia el aprendizaje de inglés. Recuperado el 19 de enero 2010 de: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2719477&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2719477&orden=0).
- Bolívar A., y Guarro A.(2007). Educación y Cultura democráticas. España: RGM.
- Bolívar A y Moya J. (2007). Las competencias básicas. 1ª ed. Madrid: Atlántida.
- Brambilia Ibáñez B, (1999). Manual para la elaboración de Tesis. 2 ed. México: Trillas.
- Castillo Guach J. (Abril 2008). Gestión basada en competencias. Recuperado el 2 Febrero de: <http://rolandoriveros.blogspot.com/2008/04/gestin-basada-en-competencias-por-julia.html>.

- Delgado Fernandez S.; Tercedor Sánchez P. (2002) Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física. México: Inde.
- Delors, J. (1994): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Díaz Barriga A. (2005). El enfoque de competencias en el campo curricular. México: Plaza y Valdés.
- González J., y Wagenar R. (2003). Tuning Educational Structures in Europa. Informe final.
- Grawitz M. (1975). Metodos y Tecnicas de las ciencias sociales Tomo II. España: HISPANO EUROPEA.
- González J., Wagenaar R., y Beneitone P., (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. Recuperado el 26 de Enero del 2010 de: <http://www.rioei.org/rie35a08.htm>.
- García J. (2006) ¿Qué es el paradigma humanista en la educación? Recuperado el 3 de Febrero de: [http://www.riial.org/espacios/educom/educom\\_tall1ph.pdf](http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf).
- González Maura V., González Tirados R., (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia Universitaria. Recuperado el 20 de Diciembre 2010 de: <http://www.rioei.org/rie47a09.pdf>.
- Hernández Díaz G. 2008 Aprender a ver televisión en la escuela: Caracas Monte Ávila: Editores Latinoamérica.
- Ibáñez T. (2004). Introducción a la Psicología Social. Barcelona: UOC.
- López Calichi E. (2009). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Recuperado el 19 de Enero 2010 de: <http://www.rioei.org/deloslectores/1593Lopez.pdf>.

López Arece M. (2006) .El Currículum en la Educación Superior: Un Enfoque Posmoderno Basado En Competencias. 1ª .ed. México: Trillas.

Malhotra N. (2004). Investigación de mercados. México: Pearson.

Méndez García R. (2005).Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad. España: USC.

Mueller F. (1976).Historia de la Psicología de la antigua a nuestros días. Fondo de la cultura Económica, México.

Martínez Luis M. (2005). “Las 6 Competencias Genéricas en el Modelo Educativo de la UIA”. Recuperado el 18 de Febrero de: <http://www.radix.uia.mx/bibliotecagrafica/pdf/cartelcompetenciasuia.pdf>.

Novel G., Lunch T., López M. (2005). Enfermería psicosocial y salud mental. Barcelona, Elsevier Masson.

Pérez (2003).Manual para el Diplomado de Enfermería. España: MAD.

Perrenoud P. (1999) Construir competencias: todo un programa. Recuperado el 23 de Enero del 2010 de: [http://rubenama.com/historia\\_unam/lecturas/perrenoud\\_entrevista.pdf](http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_entrevista.pdf).

Prieto A. (2007), Identificación y análisis de competencias: enfoque conductista, constructivista y funcionalista. Recuperado el 1 Febrero del 2010 de: <http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/4427-identificacion-y-analisis-de-competencias-enfoque-conductista-constructivista-y-funcionalista.html>.

Pizarro N. (1998).Tratado de Metodología de la Ciencias Sociales. España: Siglo Veintiuno.

Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) (2008). Ejes de la Reforma. OEI, México.

Rodríguez A. (1993) Psicología Social. 4ª ed. México: Trillas.

Subsecretaría de Educación Básica (2008). Reforma Integral de la Educación Básica. Puebla, Pue.: CONAEDU.

Sacristán J.; Gómez A.; Rodríguez J.; Santomé J.; Rasco F., y Méndez J (2008). Educación por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morota.

Sampieri R.; Collado C.; Lucio P., (1998) Metodología de la investigación: México: Mc Graw Hill.

Tobón S, Sánchez A, Díaz Miguel, Fraile Juan. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Ed. Magisterio.

Tobón S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Recuperado el 1 de febrero de: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:AhyVAbXZmoAJ:www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf+enfoque+complejo+en+competencias&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEESgNeeckVAiwOH4NM4IqdPjg33QKTuSH5JFEgRcroZIWhTW-AW8pLsXjrMXT-Ot\\_QQXTXNu0zd8Y2IvcjxnbET9IOGO7sSnhjzRE9AK\\_oK8v6Z1w89xzl6tiLYPAFBNi75eU&sig=AHIEtbTI-BJLSMdbKOjGeyTQBKOhXpCHuw](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:AhyVAbXZmoAJ:www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf+enfoque+complejo+en+competencias&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEESgNeeckVAiwOH4NM4IqdPjg33QKTuSH5JFEgRcroZIWhTW-AW8pLsXjrMXT-Ot_QQXTXNu0zd8Y2IvcjxnbET9IOGO7sSnhjzRE9AK_oK8v6Z1w89xzl6tiLYPAFBNi75eU&sig=AHIEtbTI-BJLSMdbKOjGeyTQBKOhXpCHuw).

Tuning América Latina (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Recuperado el 9 de Marzo en: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)

Tuning Europa (2004-2007). Carreras basadas en competencias. Recuperado el 9 de Marzo en: [http://www.udc.es/grupos/cndeuto/docs/Sintesis\\_del\\_proyecto.pdf](http://www.udc.es/grupos/cndeuto/docs/Sintesis_del_proyecto.pdf).

Tobón Tobón, Sergio (2005). Formación basada en competencias. 2ª.ed. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Victoriano Ramírez L. y Medina Márquez M. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica Su impacto en México. Recuperado el 20 de Diciembre 2010 de: [http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39072008\\_EDU\\_BASADA\\_COMPETENCIAS\\_PROYECTO\\_TUNING.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf).

Wittaker Oliver J. (1990), La psicología social en el mundo de hoy. 2ed. Mexico: Trillas.

Zabala y Arnau (2007). 11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona. GRAÓ.

## APÉNDICES

### APÉNDICE A

#### Instrumento de actitud de formación por competencias antes de validarlo

#### Encuesta de Actitudes de alumnos del Bachillerato UPAEP plantel 2 hacia la formación competencias

Este cuestionario es parte de un trabajo de investigación que se está llevando a cabo en el Bachillerato UPAEP. El interés se centra en conocer algunas actitudes de los alumnos de 4° y 2° semestre hacia la formación por competencias, con el objetivo de desarrollar un perfil acerca de la manera en que los alumnos ven a las competencias.

Por favor responda a todos los reactivos; es mejor responder a partir de su primera impresión sin detenerse mucho en una pregunta. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Recuerde que su participación es de suma importancia.

#### I. Datos generales del participante:

Edad: __ (años) __ (meses)	Género: __ Masculino __ Femenino	¿Cuánto semestres tienes estudiando en el bachillerato UPAEP? _____
Lugar de nacimiento: Ciudad: _____ Estado: _____  Si nació en otro lugar que no sea la ciudad de Puebla: indique cuánto tiempo tienes de radicar en Puebla: ____ (años) con __ (meses)		Semestre: _____ Grupo: _____ Promedio escolar: _____

**Instrucciones:** Lea cada frase y tache el recuadro que mejor refleja lo que usted siente de acuerdo a la escala que aparece a la derecha de la tabla.

Reactivo	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
1. Una competencia me permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema					
2. Considero que el aprendizaje por competencias me limita					
3. Aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente					
4. Aprender por competencias me motiva a seguir adelante					
5. Aprender por competencias me exige pensar menos					
6. Una competencia me exige movilizar los saberes con los que cuento					
7. La formación por competencias limita el desempeño del alumno					
8. Recibir un curso por competencias me agrada					
9. Quiero aprender por competencias					
10. Podría aprender las competencias sin ayuda de otros					
11. Podría aprender todo mi bachillerato por competencias					
12. Una competencia hace que la sociedad progrese					
13. Creo que las competencias son algo que difícilmente utilizaré en mis actividades cotidianas					
14. El aprendizaje por competencias es una pérdida de tiempo					
15. Aprender a manejar las competencias es como aprender cualquier otra habilidad, entre más practicas más bueno eres					
16. Aprender por competencias se me complica					
17. Me gusta aprender por competencias					
18. Me desagrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencias					
19. Trabajar por competencias me hace sentir tenso					
20. Me sentiría satisfecho si aprendo por competencias					
21. Aprender por competencias se me dificulta					
22. Probablemente nunca aprenderé a aplicar las competencias					
23. El aprendizaje por competencias requiere de profesores capacitados					
24. Las competencias pueden ser una herramienta útil en cualquier materia					
25. Si tuviera que tomar un curso sobre competencias procurarí librame de asistir					
26. El aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona					
27. Los cursos por competencias me aburren					
28. Me pongo nervioso cuando tengo que aprender por competencias					
29. Me siento cómodo aprendiendo competencias					
30. Aprender por competencias resulta abrumador					

## APÉNDICE B

**Tabla No.2** Coeficiente de Crombach considerando los 30 ítems iniciales

		N	%		
Casos	Válidos	30	100.0	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Excluidos(a)	0	.0	.302	30
	Total	30	100.0		

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	91.9333	39.582	.017	.306
P2	93.2333	35.771	.439	.221
P3	92.0667	38.823	.054	.298
P4	92.2000	39.752	.019	.304
P5	93.6667	38.713	.096	.288
P6	91.7000	39.734	-.013	.314
P7	93.5667	34.668	.376	.211
P8	92.3333	38.506	.162	.277
P9	92.3333	40.161	-.015	.310
P10	92.7000	38.631	.057	.297
P11	92.4667	40.326	-.040	.317
P12	92.0000	38.966	.004	.314
P13	93.7000	37.459	.186	.266
P14	93.9000	43.128	-.263	.368
P15	91.6667	39.195	.082	.292
P16	92.9667	37.551	.175	.269
P17	92.2000	38.993	.072	.294
P18	92.9000	36.093	.315	.236
P19	92.6000	40.731	-.098	.340
P20	92.3000	40.700	-.073	.324
P21	92.9667	40.861	-.107	.343
P22	93.9667	41.895	-.183	.338
P23	91.9333	38.340	.147	.278
P24	91.9667	38.516	.125	.283
P25	93.3333	33.747	.444	.190
P26	91.8000	40.303	-.030	.313
P27	93.1000	37.472	.190	.266
P28	92.9333	37.513	.117	.281
P29	92.2000	40.579	-.061	.321
P30	93.5000	40.879	-.094	.332

## APÉNDICE C

**Tabla No. 3** Coeficiente de Crombach considerando los 21 ítems finales

		N	%
Casos	Válidos	30	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	30	100.0

Alfa de Cronbach	N de elementos
.368	29

		N	%
Casos	Válidos	30	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	30	100.0

Alfa de Cronbach	N de elementos
.427	28

		N	%
Casos	Válidos	30	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	30	100.0

Alfa de Cronbach	N de elementos
.488	27

		N	%
Casos	Válidos	30	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	30	100.0

Alfa de Cronbach	N de elementos
.546	26

		N	%
Casos	Válidos	30	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	30	100.0

Alfa de Cronbach	N de elementos
.593	25

		N	%
Casos	Válidos	30	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	30	100.0

Alfa de Cronbach	N de elementos
.638	24

Esfera	Alfa de Cronbach	N de elementos
Cognitiva	.459	7
Comportamental	.408	8
Afectiva	.543	6

		N	%
Casos	Válidos	30	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	30	100.0

Alfa de Cronbach	N de elementos
.654	21

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	67.5000	44.879	.332	.632
P2	68.8000	48.028	.116	.654
P3	67.6333	44.999	.270	.638
P5	69.2333	50.392	-.097	.677
P11	68.0333	43.964	.440	.621
P12	67.5667	42.047	.379	.622
P23	67.5000	43.155	.532	.612
P7	69.1333	48.326	.031	.668
P9	67.9000	45.059	.386	.628
P10	68.2667	47.513	.079	.663
P15	67.2333	45.289	.373	.630
P16	68.5333	54.740	-.391	.709
P24	67.5333	43.154	.520	.612
P25	68.9000	46.438	.154	.653
P26	67.3667	43.964	.485	.618
P4	67.7667	46.875	.207	.646
P8	67.9000	44.921	.428	.625
P17	67.7667	44.254	.397	.625
P18	68.4667	49.499	-.033	.672
P20	67.8667	47.913	.101	.657
P29	67.7667	43.013	.533	.611

## APÉNDICE D

**Instrumento de aplicación en donde se mide la actitud hacia la formación por competencias, para la muestra del presente estudio**

### Encuesta de los alumnos hacia las competencias

Este cuestionario es parte de un trabajo de investigación que se está llevando a cabo en el Bachillerato UPAEP. El interés se centra en conocer algunas actitudes de los alumnos de 4° y 2° semestre hacia la formación por competencias, con el objetivo de desarrollar un perfil acerca de la manera en que los alumnos ven a las competencias.

Por favor responda a todos los reactivos; es mejor responder a partir de su primera impresión sin detenerse mucho en una pregunta. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Recuerde que su participación es de suma importancia.

#### II. Datos generales del participante:

Edad: __ (años) __ (meses)	Género: __ Masculino __ Femenino	¿Cuánto semestres tienes estudiando en el bachillerato UPAEP? _____
Lugar de nacimiento: Ciudad: _____ Estado: _____  Si nació en otro lugar que no sea la ciudad de Puebla: indique cuánto tiempo tienes de radicar en Puebla: ____ (años) con __ (meses)		Semestre: _____ Grupo: _____ Promedio escolar: _____

**Instrucciones:** Lea cada frase y tache el recuadro que mejor refleja lo que usted siente de acuerdo a la escala que aparece a la derecha de la tabla.

Reactivo	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
1. Una competencia me permite movilizar mis saberes a la hora de resolver un problema					
2. Considero que el aprendizaje por competencias me limita					
3. Aprender por competencias me ayuda a ser más inteligente					
4. Aprender por competencias me exige pensar menos					
5. La formación por competencias limita el desempeño del alumno					
6. Recibir un curso por competencias me agrada					
7. Puedo tomar un curso por competencias					
8. Podría aprender las competencias sin ayuda de otros					
9. Aprender por competencias en el bachillerato me resulta fácil					
10. Una competencia ayuda a que las personas sean mejores					
11. Aprender por competencias requiere compromiso					
12. Aprender por competencias se me complica					
13. Me parece agradable aprender por competencias					
14. Me desagrada trabajar con un diseño curricular que tome en cuenta un aprendizaje por competencia					
15. Me siento satisfecho aprendiendo por competencias					
16. El aprendizaje por competencias mejora mi capacidad					
17. Las competencias pueden ayudarme a aprender mejor					
18. Si tuviera que tomar un curso sobre competencias procuraría librarme de asistir					
19. El aprendizaje por competencias favorece el desarrollo de la persona					
20. Me siento bien aprendiendo por competencias					

¿Sabes que el Bachillerato UPAEP plantel 2 trabaja con un enfoque por competencias? ( ) SI ( ) No

Actualmente crees que los profesores enseñen de manera distinta con el enfoque por competencias.

( ) Si da un ejemplo ( ) No, explica tu respuesta

Cuál es el empleo de tu padre:

A) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores,

jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...).

- B) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
- C) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
- D) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
- E) Otros: \_\_\_\_\_

Cuál es el empleo de tu madre:

- A) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...).
- B) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
- C) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
- D) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
- E) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.
- F) Ama de casa
- G) Otros, especifica.

<p>1. Los ingresos en su familia son de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10,000 mil pesos o menos</li> <li>• 10,000 a 20,000 pesos</li> <li>• 20,000 a 30,000 pesos</li> <li>• 30,000 a 40,000 pesos</li> <li>• 40,000 o más</li> </ul>	<p>2. ¿Tiene coche tu familia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A) No.</li> <li>B) Sí, uno.</li> <li>C) Sí, dos</li> <li>D) Tres o más.</li> <li>E) Tengo coche para mi uso personal</li> </ul>	<p>3. ¿Cuántos baños completos tiene tu casa?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A) Uno</li> <li>B) Dos</li> <li>C) Tres o más</li> </ul>
<p>5. ¿Cuántos libros hay en tu casa además de los que tienes para la universidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A) Menos de 50</li> <li>B) Entre 50 y 100</li> <li>C) Entre 100 y 500</li> <li>D) Más de 500</li> </ul>	<p>6. ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A) Nunca o casi nunca</li> <li>B) Los fines de semana</li> <li>C) Todos o casi todos los días</li> </ul>	

## APÉNDICE E

**Tabla No. 4** Coeficiente de Crombach considerando los 20 ítems finales

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*R E L I A B I L  
I T Y A N A L Y S I S S C A L E (A L P H A)  
Reliability Coefficients  
N of Cases = 50.0 N of Items = 20  
Alpha = .814

Esfera	Alfa de Cronbach	N de elementos
Cognitiva	.7416	7
Comportamental	.3287	8
Afectiva	.7015	5

## APÉNDICE F

### La importancia del taller

El taller es un espacio de trabajo en el que se llevan a cabo ciertas actividades, se construyen, refuerzan o introducen conceptos, métodos o estrategias de aprendizaje, sirve como actualización o como vivencia para compartir experiencias etc., con la finalidad de promover cambios y mejoras.

“Los participación a un taller no sólo deben de adquirir la información e ideas, sino también pensar en la aplicación de estas y hacer planes para continuar el trabajo en sus casas u hogares”. (Diamonstone, 1991, p. 12). El buscar un cambio de actitudes, conocimientos y comportamientos más allá de los límites de un taller requiere de atracción especial tanto en la forma como en el contenido del taller.

Por este motivo es importante el diseño de un taller, ya que en el proceso se pueden generar cambios extraordinarios.

### Sustento teórico del taller

“Los participación a un taller no sólo deben de adquirir la información e ideas, sino también pensar en la aplicación de estas y hacer planes para continuar el trabajo en sus casas u hogares”. (Diamonstone, 1991, p. 12). El buscar un cambio de actitudes, conocimientos y comportamientos más allá de los límites de un taller requiere de atracción especial tanto en la forma como en el contenido del taller.

Por este motivo es importante el diseño de un taller, ya que en el proceso se pueden generar cambios extraordinarios.

### Diseño de talleres

“Un taller efectivo diseñarse incluyendo la aplicación de principios , conceptos o estrategias respaldadas en situaciones lo más reales y vivenciaes que sea posible” (Diamonstone , 1991, p.27)

El taller consta de varios pasos:

### **Inicio del taller**

- Actividades de iniciación
- Planeación de objetivos
- Presentación de las ideas centrales del taller

### **Desarrollo del taller**

- Técnicas y métodos de exposición
- Contenido del taller
- Conducción del taller

### **Fin del taller**

- Elaboración de instrumentos de medición
- Evaluación del taller

### Inicio del taller

Antes que nada es importante que exista una evaluación de necesidades, las cuales se pueden efectuar de manera formal mediante conversaciones, cuestionario, o más objetivamente con instrumentos de evaluación sistemáticos, después de la detección del aprendizaje es preciso pensar acerca del tipo de aprendizaje que se espera obtener.

Sería importante distinguir entre los resultados de comprensión y los resultados de “comportamiento”. El tipo de resultado deseado afectará necesariamente la selección de actividades en el taller. Si las habilidades a desarrollar están el campo de la “comprensión” o del “conocimiento”, entonces los participantes deben tomarse un tiempo para discutir las ideas. Si los

objetivos del taller están dentro de la toma de decisiones, se debe promover experiencias en el campo de la evaluación, análisis, la resolución de problemas, la observación. Si los objetivos del curso incluyen los comportamientos generados en clase o las estrategias de enseñanza, éstas deben practicarse directamente de alguna forma mediante dramatización o simulaciones en clase, las cuales deben ser tan reales como sea posible. ( Diamonstone , 1991, p. 28).

Las personas que tratan activamente con ciertas ideas o aspectos de antemano, tienen más probabilidad de familiarizarse con ellos que las personas que asisten al taller esperando pasivamente “ser sacudidas” con alguna idea o tema del curso.

Cuando se da inicio del taller es muy importante realizar una evaluación para ver como se encuentran los participantes respecto al tema que se piensa impartir, así como conocer sus intereses por medio de un cuestionario

#### ACTIVIDADES DE INICIACIÓN

Este tipo de actividades son importantes ya que permite un buen clima de trabajo para todos los participantes. Al respecto Diamonstone (1991) sugiere varias actividades de iniciación como: (p.30)

1. Romper el hielo
2. Actividades por parejas, se entrevisten uno al otro y presente al grupo los puntos más sobresalientes.
3. Discusión de tema general
4. Dramatizaciones o las simulaciones son actividades propias para iniciar el curso
5. Presentar antecedentes de cómo y el porqué del curso

#### ACUERDOS DE OBJETIVOS

Es importante establecer los objetivos de acuerdo a las necesidades que presente el grupo, es importante conocer cuáles son los objetivos propios del participante, con la finalidad de vincular ambos.

## PRESENTACIÓN DE LAS IDEAS CENTRALES DEL TALLER

### Desarrollo del taller

Algunas técnicas del taller se pueden abordar según Diamonstone (1991, p.35)

#### CONFERENCIAS.

Asignación de lecturas.

Uso de observaciones.

Discusiones en grupos pequeños.

Asignación de presentaciones de curso a los participantes

Método audiovisuales

#### CONDUCCIÓN DEL TALLER

Según Diamostone, J. M. (1991) existen tres aspectos que se deben considerar en la conducción del taller: (p.54)

1. Esclarecimiento de las expectativas:
2. Estar alerta de las intenciones ocultas:
3. Estimulación y conducción de la discusión grupal

### Elaboración de instrumentos de medición.

Para poder evaluar la influencia de un taller en el comportamiento de los participantes existen diferentes medios los cuales es necesario elaborar y prepara para las necesidades específicas del taller.

Algunas de estas técnicas son: las listas de verificación, la observación de grabaciones la elaboración e utilización de instrumentos pre y post\_ evaluación de comportamientos.

Estos métodos son utilizados para medir el éxito del taller, identificar las necesidades de capacitación y verificar los resultados del curso a través de las post \_ evaluaciones.

El instrumento de medición debe evaluar el aprendizaje respecto a los temas que son tratados en el curso o bien las actitudes que le interesa medir al facilitador, en las cuales espera observar un cambio.

Los instrumentos deben proporcionar información que pueda ser procesada y analizada son mayores dificultades, esto, es que se pueda percibir si hubo un cambio de actitud al finalizar el taller. Si no existe ningún instrumento que se adecue a las necesidades del taller será necesario elaborarlo son perder la objetividad y la finalidad el curso.

Como se menciona anteriormente dicho instrumento debe haberse elaborado desde el principio del taller, para poder aplicarlo y evaluar cómo se encuentran los participantes antes de la impartición del curso respecto al tema. Este mismo instrumento se aplicará al finalizar el taller, lo que permitirá compara los resultados obtenidos con los de la primera aplicación y observar si existe algún cambio en las respuestas. Es importante que los participantes perciban estas evaluaciones como algo positivo para ellos y no como algo amenazante que examine sus conocimientos.

<p>Presentación en P.P (Metodología) y Reglas del Taller</p>	<p>Conocer la metodología y reglas del taller con alumnos, a través de una presentación en PowerPoint.</p>	<p>camiseta. En esta parte se explicará que todos nos pondremos la camiseta que nos corresponde ( la de alumnos competentes)</p>	
<p>Pedir al grupo que escriban que conocimientos tienen de las competencias.</p>	<p>Identificar conocimientos previos en estudiantes, a través de diferentes preguntas abiertas escritas por el facilitador.</p>	<p>Reglas de convivencia</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todos debemos participar</li> <li>2. El respeto es fundamental</li> <li>3. Asistencia y puntualidad son una muestra de respeto</li> <li>4. Apagar celulares</li> </ol>	
<p>Mostrar al grupo un video sobre comprensión.</p>	<p>Identificar los pasos para llegar al pensamiento crítico, con estudiantes a través de un video.</p>	<p>Conocimientos previos sobre competencias con relación a:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Información</li> <li>b) Disposición al aprendizaje</li> <li>c) Procesos cognitivos</li> </ol>	
<p>Presentación de videos de lo más relevante en competencias.</p>	<p>Comprender lo que implican las competencias con alumnos a través de una presentación de PowerPoint, diseñada por la facilitadora.</p>	<p>Atender al video, posteriormente se le pedirá al grupo que diseñe un plan para garantizar la comprensión del enfoque por competencias. Se apoyarán también en algunas otras teorías para la comprensión.</p>	
<p>Mostrar varios textos de lo que son las competencias.</p>	<p>Lograr integrar la información presentada, con los conocimientos previos en alumnos a través de un texto.</p>	<p>Explicar que uno de los pasos de acuerdo a Perkins para la comprensión es adquirir y elaborar información de diferentes fuentes.</p> <p>Analizar el video</p> <p>(<a href="http://www.youtube.com/watch?v=RTgvct70pl">www.youtube.com/watch?v=RTgvct70pl</a>), posteriormente se pedirá a los estudiantes que Integren por equipos para comentar sus puntos de vista acerca de los videos, después un integrante por equipo que exponga las conclusiones a las que ha llegado.</p>	

<p>Cierre de la parte 1 del taller.</p>		<p>Después de integrar y relacionar la información acerca de competencias, los estudiantes tendrán que formar 2 equipos para escribir en una hoja lo que entiendes hasta el momento por competencias. Posteriormente se formarán 4 grupos y de acuerdo a lo leído y se pedirá que cada escriba una definición propia, finalmente se pedirá a un representante del equipo que comente su definición concluida.</p> <p>Para cerrar la sesión, se pedirá a los participantes que saque una conclusión propia de la parte 1 del taller y la exponga ante el grupo, finalmente se pedirá a los alumnos que escriban en una hoja de rotafolio lo que han aprendido de la sesión.</p>	
---	--	--	--

<p><b>Plan de la parte 1 del taller:</b></p>	
<p><b>Recursos de apoyo y enlaces de Interés.</b></p>	<p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=q_yk_KBiQg0">http://www.youtube.com/watch?v=q_yk_KBiQg0</a></p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=zegEENoShSY">http://www.youtube.com/watch?v=zegEENoShSY</a></p>
<p><b>Referencias y Bibliografía.</b></p>	<p>Viteri T. (2006) Autocapacitación sobre la educación por competencias. Canal de telmovitori, México. Tomado de <a href="http://www.youtube.com/watch?v=q_yk_KBiQg0">http://www.youtube.com/watch?v=q_yk_KBiQg0</a>. 22 de Abril 2010</p> <p>Moya J. (2007) Competencias básicas y comportamientos. Universidad de las palmas. España. Tomado de</p>

	<p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=zegEENoShSY">http://www.youtube.com/watch?v=zegEENoShSY</a>. 22 de Abril 2010.</p> <p>ARGUDÍN, Y. (2007) "Educación basada en competencias". México: Trillas</p> <p>Philippe Perrenoud. Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula No. 196, 2007, p.11</p>
<b>Material.</b>	Aula, hojas de papel, plumones, cuaderno de notas, computadora y cañón.
<b>Productos de la sesión.</b>	<p>Discusión en grupos de lo visto en el video.</p> <p>Mapa conceptual con información obtenida de información proporcionada acerca de competencias.</p>

ACTIVIDADES PARTE 2 DEL TALLER	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
<p>Encuadre y Presentación de la metodología de la parte 2 del taller.</p>	<p>Conocer la metodología de la parte 2 del taller con alumnos, a través de una presentación en PowerPoint.</p>	<p>Presentar diapositivas y al finalizar preguntar al grupo si tienen dudas</p>	<p>2 horas</p>
<p>Leer un resumen de lo que implican las competencias genéricas y específicas.</p>	<p>Comprender lo que implican las competencias con estudiantes a través de un resumen.</p>	<p>Los participantes se tendrán que integrar en grupos de 3 en donde elaboraran una exposición lo más creativa posible de las competencias genéricas y específicas</p>	
<p>Dar al grupo las competencias genéricas con las que trabaja la UPAEP, el grupo le tiene que dar una leída rápidamente</p>	<p>Conocer e identificar las competencias genéricas y específicas con las que trabaja la UPAEP con alumnos a través de información brindada por la facilitadora.</p>	<p>Antes de comenzar la sesión se pedirá al grupo que escriba y explique que son y que no son las competencias. ( formar equipos, la actividad la pueden hacer con señales éticas).</p> <p>En relación a las competencias genéricas, pedir al grupo que forme equipos e identifique cuales son las competencias que más han desarrollado, y explique cómo le han hecho para desarrollarlas. Posteriormente pedir al grupo que seleccione 5 competencias que piense que son prioritarias para el éxito en la vida académica y laboral, un integrante tendrá que exponer cuales fueron estas y argumentar porque su elección. Finalmente el resto de los integrantes tendrá que comentar si las ha desarrollado o las ésta desarrollando (preguntar en qué momento y en qué situación las ha desarrollado).</p>	
<p>Cierre de la parte 2 del taller.</p>		<p>Finalmente pedir al grupo que en la hoja de rotafolio escriba lo que ha aprendido en la sesión 2.</p>	

<b>Plan para la parte 2 del taller</b>	
<b>Recursos de apoyo y enlaces de Interés.</b>	Competencias genéricas y específicas
<b>Referencias y Bibliografía.</b>	<p>Garijo A., García F., Velasco I., Villanueva A., Valle G., Yarce E., Lada A., Jiménez D., Cortiglia M. (2009) . Documento adaptado de:  “Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado-Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS (2008).</p> <p>Alles M. (2009). Diccionario de preguntas. La trilogía v.3: las preguntas para evaluar a las competencias más utilizadas , 1ª ed. Buenos Aires Granica</p> <p>Tobón S, Sánchez A, Díaz Miguel, Fraile Juan. (2006).Competencias, calidad y educación superior, Ed. Magisterio.</p>
<b>Material.</b>	Aula, hojas de papel rotafolio, guía de trabajo, plumones, cinta adhesiva, cuaderno de notas, computadora y cañón.
<b>Productos de la sesión.</b>	Mapa conceptual, exposición, trabajo en equipo.

ACTIVIDADES PARTE 3 DEL TALLER	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
<p>Encuadre y presentación de la metodología de la parte 3 del taller.</p> <p>Actividad de lecturas</p>	<p>Conocer la metodología de la parte 3 del taller con alumnos, a través de una presentación en PowerPoint.</p> <p>Comprender más acerca de competencias con alumnos a través de diversas lecturas.</p>	<p>Dividir al grupo en 2 equipos, para que lean 2 lecturas siguientes lecturas: (cada equipo tendrá una lectura diferente ).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento”, en Informe Mundial Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO, 2005, pp. 29 y 30 (anexo 1).</li> </ul> <p><a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¿Hacia la educación para todos a lo largo de la vida?”, en Informe Mundial Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO, 2005, pp. 75, 77, 80-84 (anexo 3).</li> </ul> <p><a href="http://www.scribd.com/doc/28234488/Bm11-Ed-Fisica-Ed-Basica">http://www.scribd.com/doc/28234488/Bm11-Ed-Fisica-Ed-Basica</a></p> <p>Pedir a cada grupo que mencione los puntos más relevantes de la lectura (se tendrán que escribir). Posteriormente se pedirá que una hoja de rotafolio representen con un mapa conceptual lo más relevante de la lectura, al terminar tendrán que hacer una breve</p>	<p>2 horas</p>

<p>Investigación en internet acerca de competencias y el mundo laboral.</p>	<p>Identificar y Analizar la relación de las competencias con alumnos a través de una investigación en internet.</p>	<p>exposición ante el grupo (tendrán que participar todos).</p> <p>Finalmente se retomarán los puntos relevantes que se mencionaron en un principio y se pedirá que se saque una conclusión en general.</p> <p>Se dividirá al grupo en 2 y se pedirá que investiguen en internet 5 páginas (no se tiene que repetir) que hablen de la relación que existe con las competencias y el mundo laboral.</p> <p>Posteriormente pedir que contesten las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué crees que se te pidió esta actividad?</p> <p>¿Fue fácil realizar la investigación?</p> <p>¿Con qué dificultades te encontraste?</p> <p>¿Qué es lo que más les llamó la atención?</p> <p>¿Cuáles son las competencias que más está demandando el mundo laboral?</p> <p>¿A qué conclusión llegarían?</p>	
<p>Cierre de la parte 3 del taller.</p>		<p>Pedir l grupo que escriban en una hoja de rotafolio lo que aprendieron en la sesión.</p>	

**Plan de la parte 3 del taller** “la comprensión de la formación por competencias”

<p><b>Recursos de apoyo y enlaces de Interés.</b></p>	<p>Sacristán J.,Gómez A., Rodriguez J.,Santomé J.,rasco f., y Méndez J(2008)..<i>Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?</i>.Ediciones Morota.</p> <p>Garijo A., García F., Velasco I., Villanueva A., Valle G., Yarce E., Lada</p>
---	---

	<p>A., Jiménez D., Cortiglia M. (2009) . Documento adaptado de:  “Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado-Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS (2008)</p> <p>Alles M. (2009). Diccionario de preguntas. La trilogía v.3: las preguntas para evaluar a las competencias más utilizadas , 1ª ed. Buenos Aires Granica</p> <p>Abarca R., (2007). Competencia y Aprendizaje., Perú, Santillana. Recuperado el 25 de Febrero del 2010 en :  <a href="http://www.rieoei.org/debates112.htm#7">http://www.rieoei.org/debates112.htm#7</a></p> <p>• “De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento”, en Informe Mundial Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO, 2005, pp. 29 y 30 (anexo 1).</p> <p><a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf</a></p> <p>• “¿Hacia la educación para todos a lo largo de la vida?”, en Informe Mundial Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO, 2005, pp. 75, 77, 80-84 (anexo 3).</p> <p><a href="http://www.scribd.com/doc/28234488/Bm11-Ed-Fisica-Ed-Basica">http://www.scribd.com/doc/28234488/Bm11-Ed-Fisica-Ed-Basica</a></p>
<p><b>Material.</b></p>	<p>Aula de medios, hojas de papel rotafolio, guía de trabajo, plumones, cinta adhesiva, cuaderno de notas, computadora y cañón.</p>
<p><b>Productos de la sesión.</b></p>	<p>Mapa conceptual, trabajo en equipo, análisis crítico, análisis comparativo, pensamiento creativo.</p>

ACTIVIDADES PARTE 4 DEL TALLER	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
Integración de conocimientos.	Integrar lo aprendido en competencias y explicar cómo ese conocimiento lo pueden aplicar a su vida de los estudiantes a través de una presentación en una hoja de rotafolio.	Hacer una presentación en una hoja de rotafolio donde escriban lo que han aprendido hasta el momento y explicar cómo ese conocimiento lo pueden aplicar a su vida. (Tomando en cuenta esfera personal, laboral, educativa).	2 horas
Elaboración de un Collage	Identificar el rol que creen que debe asumir un estudiante competente a través de un collage.	Identificar el rol que creen que debe asumir un estudiante competente a través de un collage (seleccionar las imágenes que más les convenzan).Explicar porque se identificaron con esas imágenes y porque piensan que son las correctas.	
Resolución de casos	Analizar y Resolver problemas con relación a competencias en estudiantes a través de 2 casos .	<p><b>Pedir al grupo que resuelvan los 2 siguientes casos y analizarlos:</b></p> <p>JUAN VARGAS, un caso de éxito en psicología organizacional. Juan Vargas egresó de la carrera de psicología a los 26 años, tiene 3 años desde que empezó a laborar, actualmente, ocupa el puesto de Gerente de Recursos Humanos. Durante su preparación en la Universidad “X”, participó en cursos de liderazgo, emprendedores, autoestima, manejo de Recursos Humanos, integración de grupos etc., por lo cual desarrolló habilidad de planeación, organización, dirección a nivel de psicología en el área organizacional. Actualmente trabaja en la empresa “Y” dedicada a la fabricación de autopartes, donde él empezó como auxiliar en el Departamento de Recursos Humanos (R.H) ganando \$1,850.00 mensuales, dentro del área de actualización y cursos para el personal de la empresa, posteriormente en razón a su desempeño ascendió a la jefatura de la misma área, donde realizaba la planeación, organización y dirección de los cursos además de estar a cargo del área de prácticas profesionales. Al año de estar en este puesto gestionó un área especial</p>	

		<p>dentro del mismo departamento de R.H. para llevar un control interno del ambiente laboral, teniendo como objetivo la integración de cada uno de los trabajadores como grupo, aumento del nivel de producción en el área correspondiente, disminución de problemas laborales entre compañeros, formación de un sentido de Identidad como Empresa, disminución de estrés laboral y mejoría de la salud ocupacional de cada trabajador. Cabe mencionar que desde su inicio, su contrato dependía de su desempeño, ya que cada 3 meses éste se renovaba. Desempeñó este trabajo durante un año y 4 meses, pues por el buen resultado y alcance de los objetivos de la nueva área, el consejo de administración de la empresa, lo asciende ahora a Gerente del Departamento de R.H. puesto que lo consiguió en dos años y medio de trabajo. Lo que motivó al Consejo a tomar esa decisión fueron las habilidades y actitud emprendedora de Juan Vargas.</p> <p>Hoy día es una persona con alto desarrollo de habilidades en el área de recursos humanos como parte de su formación en Psicología destacando en el área organizacional, su sueldo actual oscila alrededor de los \$20,500.00 mensuales, dueño de su casa, automóvil, y realizando un proyecto de negocio familiar.</p> <p>Lee las siguientes preguntas detenidamente, formula tus respuestas y justificalas objetivamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué habilidades tenía Juan Vargas al egresar de su Universidad?</li> <li>2. ¿Qué valores mostró durante su inicio en la Empresa “Y”?</li> <li>3. ¿Crees que ascendió rápidamente de puesto? Sí o no, justifica tu respuesta.</li> <li>4. ¿Qué habilidades crees que adquirió durante estos tres años de trabajo en cada puesto que ocupó? Justifica cada una de tus respuestas.</li> <li>5. ¿Crees que Tú, puedas desenvolverte al igual que Juan Vargas lo hizo en su trabajo, cuando sea tu turno? Justifica tu respuesta.</li> </ol> <p>VICTOR PEREZ y la búsqueda de “mejores expectativas” laborales.  Víctor egresó de la carrera de psicología a los 24 años, tiene 5 años desde que empezó a</p>	
--	--	---	--

		<p>laborar, actualmente, se encuentra en una cadena de pizzerías en el área administrativa. Durante su preparación en la Universidad “X”, nunca se preocupó por asistir a talleres, cursos, conferencias, a lo único que asistió fue a un congreso de Psicología que se organizó en la misma universidad, en el cual estaba obligado a participar, ya que era parte de la calificación de una materia (70%).</p> <p>Desde que entró a la empresa no ha ascendido de puesto, su trabajo es muy rutinario realizando actividades no muy relacionadas con su perfil de egreso profesional, el salario es de 6,500 mensuales. Nunca ha desarrollado proyectos innovadores, no le gustan los cambios, siempre ha tenido la idea de que en el área organizacional de la Psicología, lo único que se tiene que hacer es la aplicación de pruebas psicométricas, para medir desempeño laboral y al momento de contratación de personal. Se le han presentado oportunidades de ascenso en su área laboral, sin embargo, no ha mostrado gran interés pues debe dedicarle un par de horas más al trabajo y tomar un diplomado en “Desarrollo de estrategias para mejorar el desempeño de Recursos Humanos” patrocinado por la propia empresa.</p> <p>Víctor dedica una hora al día buscando en bolsas de trabajo, oportunidades laborales con mayores expectativas de salario y prestaciones de ley, sin tener éxito en su búsqueda al momento, percatándose, que en las mejores empresas, dan prioridad a profesionistas con alto desempeño académico, mayor experiencia, entusiasmo por superar sus metas profesionales, y lo principal sus habilidades para lograr el objetivo empresarial de quienes tienen la responsabilidad de seleccionar al personal a contratar.</p> <p>Lee las siguientes preguntas detenidamente, formula tus respuestas y justificalas objetivamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué habilidades consideras que Víctor Pérez ha desarrollado en su actual empleo?</li> <li>2. ¿Qué valores muestra, cuando se le propuso un ascenso en la empresa?</li> <li>3. ¿Consideras que tenga éxito en su búsqueda de trabajo con mayores expectativas de “desarrollo laboral”? sí o no, justifica tu respuesta.</li> <li>4. ¿Si Tú estuvieras en el “lugar” de</li> </ol>	
--	--	---	--

		<p>Víctor, emprenderías nuevas estrategias de trabajo? ¿las presentarías al Consejo Directivo? ¿Cuál sería el principal valor de esta acción? Justifica la respuesta a cada pregunta.</p> <p>5. Desarrolla un análisis de comparación, con respecto a las habilidades de Juan Vargas y de Víctor Pérez.</p> <p>a. Cuál es el análisis de comparación. Por equipo.</p> <p>b. Que concluyen del desarrollo profesional y laboral de cada personaje. Por equipo.</p> <p>c. En qué medida consideran que cada personaje se desarrolló en su etapa como universitarios, y que fortalezas y debilidades adquirieron. Por equipo.</p> <p>d. En qué manera relacionas el desarrollo personal de las competencias educativas con respecto a las competencias laborales. Por equipo.</p>	
--	--	--	--

Plan de la parte 4 del taller	
<b>Recursos de apoyo</b>	Casos de Víctor Pérez y Juan Vargas
<b>Material.</b>	Aula de medios, hojas de papel rotafolio, guía de trabajo, plumones, cinta adhesiva, cuaderno de notas, computadora y cañón, tijeras, pegamento.
<b>Productos de la sesión.</b>	Pensamiento crítico y análisis comparativo

ACTIVIDADES PARTE 5 DEL TALLER	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
Cierre de Taller	Concluir el taller con estudiantes a través de diversas actividades.	Hacer una mesa redonda para discutir lo que más les gusto del curso y lo que aprendieron.	2 horas

Evaluación del taller		<p>En un sobre individual con el nombre de cada participante, pegado en la pared, que cada estudiante le escriba a sus demás compañeros, que aprendió de cada uno de ellos en el taller.</p> <p>Video en P. P de los pasos del conocimiento, para que se den cuenta que lograron durante todo el taller.</p> <p>Presentar conclusiones propias en P.P</p> <p>Escribir en una hoja de rotafolio lo aprendido en la última sesión y finalmente contestar una encuesta en donde se evalué al taller.</p> <p>Tomando en cuenta los siguientes aspectos: Contenido temático, instructor y metodología.</p>	
-----------------------	--	---	--

<b>Plan de la parte 5 del taller:</b>	
<b>Material.</b>	Aula, hojas de papel, plumones, cuaderno de notas, computadora y cañón.
<b>Productos de la sesión.</b>	Discusión en grupos, retroalimentación, reforzar actitud positiva.