



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“Influencia de los cursos de capacitación en los estilos de enseñanza en profesores de Educación Básica”*

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta

Miguel Ángel Jiménez Villegas

Asesor: Mtro. Luis Quintanilla González

## INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO1 PLANES Y PROGRAMAS 1993-2009	4
ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	9
PLAN 2009	11
HISTORIA DE LAS COMPETENCIAS	29
QUÉ SON LAS COMPETENCIAS	31
CARACTERÍSTICAS DE LA COMPETENCIAS	34
ELEMENTOS DE UNA COMPETENCIA	35
TIPOS DE COMPETENCIAS	38
COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN	44
CAPITULO 2 PARADIGMAS PSICOEDUCATIVOS	47
PRINCIPALES REPRESENTANTES DEL CONSTRUCTIVISMO	50
PIAGET	50
VYGOTSKY	53
BRUNER	56
AUSUBEL	58
EL PROCESO D ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL CONSTRUCTIVISMO	61
CAPITULO 3 LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA	67
ESTUDIOS SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN	71

CICLO DE APRENDIAZJE DE DAVID KOLB ANTECEDNTES	76
EL INVENTARIO DE TIPO INSTRUCTOR (ITI) Y EL CICLO DE APRENDIZAJE DE KOLB	80
MÉTODO	86
RESULTADOS	89
CONCLUSIONES	112
REFERENCIAS	115
ANEXOS	126

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional que me brindó un espacio dentro de sus aulas para mi formación y por ayudarme a agudizar mis sentidos y saber elegir las herramientas necesarias en esta noble labor que es la docencia.

A mis padres.

Al Mtro. Luis Quintanilla González por confiar en mí, por ser mi tutor y por la amistad que me demostró en estos años.

A la Dra. Mirna García Méndez que me apoyo para la consecución de mis estudios.

A mis sinodales Dr. Armando Ruíz Badillo

Dra. Luz María Garay Cruz

Mtra. Guadalupe Carranza Peña

A todos los profesores que acertadamente influyeron en mi trayecto escolar.

A la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza que me instruyó como alumno y después me abrió los brazos como docente.

## DEDICATORIAS

Fueron dos años de caos, dos años de locura, de viajes interminables, de lecturas que no acababan, de hambre y de sueño agotador.

Dos años llenos de incertidumbre para que de alguna manera construyera mi propio trayecto. Dos años en los que si pongo en una balanza lo que he ganado y he perdido igual salgo en empate.

Dos años, dos años que no me bastaron para entender en donde comienza el cielo y donde termina el infierno. Dos años que no me alcanzan para terminar las charlas sin sentido pero formales que entablo con Pamela, dos años que me urgen para que Ángeles y yo acabemos de recorrer el centro histórico. Dos años que me faltan para que me acabe de conocer Bárbara.

Dos años de complicidad, de compartir penas, alegrías. De compartir amarguras, tristezas. Dos años, sólo dos años...

Dos años de constantes preocupaciones y llamadas de atención, dos años de dejarme crecer un poco y luego cortarme las alas para volver a postrarme en mi jaula de alabastro. Dos años de crecer hacia abajo.

Dos años, dos años de constante agobio, de amenazas de abandono, de pensar que todo es inabarcable e inagotable. Pero ahora sé que todo tiene un fin.

Entonces, esto va dedicado para todos aquellos que como yo tengan la imperiosa necesidad de querer resignificar la vida.

Y para todos en general; pero para ti, tus ojos y tus manos, en particular.

Miguel Ángel

## **Introducción**

Las personas son diferentes no sólo en sus aspectos físicos sino en sus valores, actitudes y creencias. Pero esas diferencias, lejos de empobrecer a los grupos, conllevan a lograr el crecimiento y desarrollo de los individuos que lo conforman; cuando son aceptadas y vistas como posibilidades de complementariedad y de enriquecimiento mutuo.

Desde esta posición de las diferencias individuales es como se puede entender la forma que tiene cada persona de abordar su aprendizaje y la variedad de comportamientos que exhiben los docentes en su práctica pedagógica. En otras palabras, lo que comúnmente se conoce como Estilo de Aprendizaje y de Enseñanza.

La forma personal que tiene cada docente de actuar dentro del entorno de aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en el ambiente instruccional es lo que muchos autores denominan Estilo de Enseñanza.

En la mayoría de los casos, los docentes enseñan en consonancia a su estilo personal y profesional, atendiendo en gran parte su satisfacción personal y en menor grado al grupo. Uno de los mayores problemas en relación a los estilos es el desconocimiento que la mayoría de las personas tienen de su forma de aprender y de enseñar. Con frecuencia, los profesores no tienen ni la menor idea de su estilo personal de enseñanza porque su comportamiento les resulta ya en buena parte como una especie de rutina y automatismo, hasta el punto que se desenvuelven de una manera irreflexiva y habitual, replanteándose pocas veces de un modo crítico a través de las escasas experiencias de retroalimentación de la profesión.

Ahora bien, la educación básica, específicamente la educación primaria, es una etapa crítica en el desarrollo estudiantil debido a que los estudiantes se preparan

para aprender los conocimientos básicos que los ayudarán en la sociedad del futuro. El proceso interactivo de enseñanza aprendizaje comienza en el salón de clases, escenario donde surgen las diferentes actividades básicas para el proceso de transformación de los estudiantes y de los profesores. Las actividades, que son el elemento fundamental del proceso de aprendizaje, demuestran una variación amplia entre los patrones, los estilos y la calidad de lo que se enseña. Es importante establecer la relación de lo que se enseña y cómo lo aprenden los estudiantes (contenido vs. proceso).

Por ejemplo, Keefe (1988, citado por Cruz, 2004), establece que las dificultades en el aprendizaje no se relacionan frecuentemente con la dificultad del contenido en sí. Es debido mayormente al tipo y al nivel de los procesos cognoscitivos requeridos para el aprendizaje en el dominio del contenido curricular y metodológico de los cursos escolares. Por esto, es necesario que los profesores identifiquen los estilos de aprender de sus estudiantes y relacionarlos con sus estilos de enseñar. Así la experiencia educativa se convierte en pertinente, significativa y satisfactoria para todos los que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El propósito fundamental de la tesis es desplegar en el primer capítulo un marco conceptual general de cómo se ha desarrollado en las últimas décadas los cambios en el currículum y en los planes y programas en educación básica.

Se trata, pues, de hacer mención de cómo a partir de mediados de la década de los noventa la educación básica intenta a pasos agigantados insertarse a las exigencias que organismos internacionales señalan como “necesarios” para la transformación de las sociedades, y de esta forma se inicia una serie de reformas que poco a poco fueron definiendo el rumbo de lo que hoy tenemos como educación básica.

En el segundo capítulo se plantea de manera particular los paradigmas psicoeducativos que han acompañado a los cambios en los estilos de enseñanza, dichos paradigmas tienen que ver con las teorías cognitivas, porque es necesario

señalar este hecho tan marcado en cuanto a la contextualización de los tiempos en donde de acuerdo al rumbo que lleva la economía mundial se utiliza un paradigma psicoeducativo para legitimar el rumbo de la educación.

Pues como menciona Ponce (2005) los grandes cambios en la forma de ver y de hacer educación históricamente han respondido casi siempre a necesidades de la burguesía en turno.

En el capítulo 3 nos aproximamos específicamente a los estilos de enseñanza, revisando sus antecedentes, algunos trabajos recientes y, para la comprensión más específica de la relación entre el estilo de aprender y enseñar, vinculamos la teoría de David Kolb, incluyendo su ciclo de aprendizaje.

Para terminar, en el último capítulo, se reporta de modo explícito el estudio exploratorio realizado con los profesores de educación primaria de una zona escolar del municipio de Nezahualcóyotl y los resultados que se encontraron y su discusión a la luz del marco teórico utilizado en el presente trabajo.

## **CAPITULO I Planes y programas 1993-2009**

### **Plan de estudios educación básica primaria 93**

El cambio vertiginoso que ha tenido la sociedad en las últimas décadas ha derivado en cambios en todos los aspectos de la vida, uno de esos cambios ha repercutido directamente en cómo se debe enseñar en las escuelas, específicamente en la educación básica. Aunque esos cambios la mayoría de las veces responden a políticas educativas internacionales (Victorino, 2004) y no toman en cuenta el sentir de los profesores o de los estudiantes.

La dinámica que rige la enseñanza en la actualidad, comienza con los planes y programas de 1993, a partir de este año se abandona la tecnología educativa y se da el auge del constructivismo.

Se considera que, el plan y los programas fueron elaborados por la Secretaría de Educación Pública, en uso de las facultades que le confiere la ley, y en su preparación fueron tomadas en cuenta las sugerencias y observaciones recibidas a lo largo de un extenso proceso de consulta, en el cual participaron maestros, especialistas en educación y científicos, así como representantes de agrupaciones de padres de familia y de distintas organizaciones sociales, entre las cuales destacó la propia organización sindical de los maestros.

El plan y los programas de estudio se consideraron un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos, que presuponían vivirían en una sociedad más compleja y demandante que la que se vivía en ese momento. La propuesta educativa que se presentó se consideraba perfectible y la intención de la Secretaría de Educación Pública fue mejorarla de manera continua. Para lograrlo, fue necesario que los maestros y los padres de familia manifestaran oportunamente sus observaciones y recomendaciones, con la seguridad de que serían escuchados (SEP, 2003).

## **Antecedentes del plan**

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, *resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.*

A partir de esta formulación, la Secretaría de Educación Pública inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de reforma. *En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.*

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "*Nuevo Modelo Educativo*". El productivo debate que se desarrolló en torno a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la *necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la*

*salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país.* (SEP, 1993).

Al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en el Acuerdo. Las actividades se orientaron en dos direcciones:

1ª Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En este sentido, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de reforma integral. Con tal propósito, *se elaboraron y distribuyeron las Guías para el Maestro de Enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993*, en los cuales se orientaba a los profesores para que, ajustándose a los programas de estudio y los libros de texto vigentes, *prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura, a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la localidad y el municipio en los que residen los niños.*

Con el mismo propósito, *se restableció la enseñanza sistemática de la historia de México* en los últimos tres grados de la enseñanza primaria y se editaron los textos correspondientes.

Estas acciones, integradas en el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, fueron acompañadas de una extensa actividad de actualización de los maestros en servicio, destinada a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos.

2ª Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para su aplicación en *septiembre de 1993.*

Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la realización de una consulta referida al contenido deseable de planes y programas, en la que se recogieron y procesaron más de diez mil recomendaciones específicas. En el otoño de 1992, equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación, elaboraron propuestas programáticas detalladas. Es de señalar que en esta tarea se contó con el concurso de maestros frente a grupo de diversos estados de la República, que generosamente acudieron al llamado de la Secretaría de Educación Pública. Durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas, se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una primera serie de nuevos libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros, necesarios para apoyar la aplicación del nuevo plan en su primera etapa.

El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos

El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran *tienen como propósito* organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (SEP, 1993).

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el artículo Tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. *En tal sentido, el término "básico" no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.*

*Se considera que uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.*

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. *Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.*

## Organización del plan de estudios

Se refiere que los rasgos centrales del plan, que lo distinguen del que estuvo vigente hasta 1992-1993, son los siguientes:

*1º La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera.*

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

2º A la enseñanza de las matemáticas se dedicará una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados y se procurará, además, que las formas de pensamiento y representación propios de esta disciplina sean aplicados siempre que sea pertinente en el aprendizaje de otras asignaturas.

La orientación adoptada para la enseñanza de las matemáticas *pone el mayor énfasis* en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Este enfoque implica, entre otros cambios, suprimir como contenidos las nociones de lógica de conjuntos y organizar la enseñanza en torno a seis líneas temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos; la medición; la geometría, a la que se otorga mayor atención; los procesos de cambio, con hincapié en las nociones de razón y proporción; el tratamiento de información y el trabajo sobre predicción y azar.

De manera más específica, los programas se proponen el desarrollo de:

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- La imaginación espacial.
- La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones.
- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- El pensamiento abstracto a través de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

*En el ciclo escolar 1994-1995* se aplicaron todos los programas del plan de estudios. Dicha aplicación produjo necesariamente alteraciones en las rutinas establecidas en la escuela y en la continuidad de esquemas y formas de trabajo, que generalmente están muy arraigadas en las prácticas de los maestros y en las

expectativas de los padres de familia. Una fase transitoria de reajustes es natural en la aplicación de cualquier cambio, pues los participantes se enfrentan a nuevas exigencias y con frecuencia juzgan que la información y el apoyo que reciben no son suficientes para resolver todas sus dudas.

En términos generales, este nuevo planteamiento en el sistema educativo que intentó, en un primer momento, resignificar los objetivos y las metas que se pretenden en la enseñanza tenía buenas intenciones, al menos en teoría; sin embargo la resistencia por parte de los profesores no permitió cristalizar este proyecto aproximadamente una década después, y cuando nuevas generaciones comenzaban a trabajar con estos programas se suscitó el cambio de planes que tiene la siguiente fundamentación.

### **PLAN 2009 PLAN DE ESTUDIOS Educación Básica Primaria**

El Plan de estudios 2009 de Educación básica Primaria fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), han sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política educativa en el México de las próximas décadas. Con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso, como objetivo fundamental del Prosedu, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2009).

## Plan 2009

La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”, con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

Por su parte, la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, establece la necesidad de *impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica*, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial .

Uno de los elementos centrales de esta reforma integral es la articulación curricular entre los niveles de la educación básica; en el mismo Prosedu se establece: “Los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP, 2009).

En este marco, la Subsecretaría de Educación Básica diseñó, entre otras acciones, una nueva propuesta curricular para la educación primaria: durante el ciclo escolar 2008-2009 implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto grados en 4 723 escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización; esto, considerando que el primer y tercer ciclo de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria.

El presente plan de estudios recupera opiniones y observaciones de especialistas, directivos, equipos técnicos y docentes, así como algunos resultados derivados de la primera fase de la etapa de prueba. Estos resultados sugieren la pertinencia de

generalizar la propuesta curricular en todo el país en primero y sexto grados. Por ello, durante el ciclo escolar 2009-2010 se aplicaron los programas de estudio en su versión revisada correspondientes a estos grados. De igual manera, durante ese ciclo escolar se puso a prueba los programas para tercero y cuarto grados, y se implementó una segunda fase de prueba en aula para segundo y quinto grados, en tanto la generalización de estos dos grados se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2010-2011, mientras que la generalización de tercero y cuarto se efectuó durante el ciclo escolar 2011-2012.

Para la renovación de este currículo y su articulación con los niveles de preescolar y secundaria se retomaron apoyos fundamentales, como el plan de estudios 2004 de educación preescolar y el plan de estudios y los programas de educación secundaria 2006; los análisis, documentos y estrategias que los hicieron posibles; la experiencia que los equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica han acumulado al respecto; la participación de los equipos técnicos estatales, de algunos de los Consejos Consultivos Interinstitucionales y las propuestas de profesionales de diversas instituciones públicas y organizaciones ciudadanas.

La Reforma Integral de la Educación Básica, y en particular la articulación curricular, requieren la construcción de consensos sociales; es decir, someterlas a la opinión de diversas instancias sociales y académicas, organizaciones de la sociedad civil, docentes, directivos, madres y padres de familia. Este proceso seguirá realizándose en coordinación con las autoridades educativas estatales y las representaciones sindicales de docentes en cada entidad para lograr los consensos necesarios que impulsen una educación básica articulada, que garantice una formación de calidad de las futuras generaciones.

“La Secretaría de Educación Pública reconoce que para el cumplimiento de los propósitos expresados en un nuevo plan y programas de estudio se requiere afrontar añejos y nuevos retos en nuestro sistema de educación básica. Añejos, como la mejora continua de la gestión escolar, y nuevos, como los que tienen su

origen en las transformaciones que en los planos nacional e internacional ha experimentado México en los últimos 15 años: modificaciones en el perfil demográfico nacional, exigencia de una mayor capacidad de competitividad, sólidos reclamos sociales por servicios públicos eficientes y transparentes, acentuada irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en diversas actividades productivas y culturales, entre otros. En este contexto, para favorecer el logro de los propósitos señalados se diseñaron diversas estrategias y acciones: la actualización de los maestros; el mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento tecnológico, así como el fortalecimiento y la diversificación de los materiales de apoyo: recursos bibliográficos, audiovisuales e interactivos” (SEP 2009).

De acuerdo con los programas de la SEP (2009) este plan se divide en siete apartados, en el *apartado inicial* se analiza a la educación básica en el contexto nacional e internacional, en el segundo se exponen los principales retos identificados que el país tiene para ofrecer educación de calidad, en el tercero se describen los elementos centrales que se consideraron para definir el nuevo currículo de educación primaria, en el cuarto se define qué se entiende por articulación de la educación básica, en el quinto se presenta el perfil de egreso de la educación básica –en el que se plasma la aspiración del Estado mexicano respecto al tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica–, en el sexto se refieren cuatro características que son sustantivas en este nuevo plan de estudios: *la atención a la diversidad, la importancia de la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la definición de los aprendizajes esperados en cada grado y asignatura, así como la incorporación de temas transversales, es decir, temas que se abordan en más de un grado y asignatura.* En el apartado siete se presenta la estructura del mapa curricular de la educación básica; de manera específica, el de educación primaria y la organización de las asignaturas que lo integran

Principales retos para ofrecer educación de calidad plan 2009

- ✓ Ofrecer respuesta educativa de calidad ante la creciente fragmentación demográfica y la diversidad presente en el país (SEP, 2009)

Pese a que las menores tasas de crecimiento demográfico (1% comparado con 3.4% de 1970) significan una franca descarga de presión en cuanto a demanda escolar, persiste el reto de lograr la cobertura universal de la educación básica. El que 14 de cada 100 niños (seis en la primaria y ocho en la secundaria no tengan la oportunidad de asistir a la escuela e interactuar con un maestro es un hecho de enorme injusticia social, sobre todo porque esos niños son miembros de los grupos poblacionales en situaciones y contextos más vulnerables (rurales, indígenas, migrantes, jornaleros, niños en situación de calle, niños que presentan necesidades educativas especiales –con o sin discapacidad–, etcétera), grupos que por lo regular disponen de aulas precarias y servicios educativos que llegan a ser limitados para atender sus necesidades. Así que, si esos 14 de cada 100 niños tuviera un espacio escolar disponible, seguramente sería uno en condiciones precarias. El desafío es, entonces, ofrecer espacios y oportunidades educativas a estas poblaciones con modalidades pertinentes para asegurar la calidad.

En el documento *Estudios sobre la educación para la población rural en México*, preparado por la Unesco en 2004, se analiza el desplazamiento y la fragmentación de la población rural; en él se afirma: La orientación de estos desplazamientos más finos, así como los interestatales podrían ayudarnos a comprender de mejor manera la emergencia de localidades rurales de 100 habitantes o menos que ha tenido lugar en la década de los noventa. Un análisis antropológico de estos flujos migratorios nos ayudaría a comprender las condiciones de vida y las transformaciones culturales que devienen de estos flujos migratorios. Lo único que por ahora es posible afirmar es que de modo paralelo al crecimiento de las grandes urbes, el número de localidades rurales ha aumentado de la siguiente forma: en 1970 había alrededor de 95 000 localidades de menos de

2 500 habitantes (criterio demográfico de definición de comunidad rural). En 1990 había 155 000 localidades rurales.

La fragmentación de las poblaciones rurales está estrechamente ligada con algunos fenómenos complementarios, como la intensa migración hacia las poblaciones urbanas. Este fenómeno ha generado un incremento de asentamientos irregulares urbano marginales. El sistema educativo deberá estar atento al tipo de demanda que estas poblaciones generan; desde un punto de vista pedagógico, la atención educativa de estas poblaciones heterogéneas (por su procedencia geográfica, cultural y lingüística, por sus expectativas sociales, hábitos, etcétera), que conviven en un mismo espacio, en una misma escuela, en una misma aula, requiere de realizar ajustes y adecuaciones particulares al modelo general de atención (SEP, 2009).

✓ Intensificar el combate al rezago educativo

Al igual que los esfuerzos por elevar la calidad educativa, el combate al rezago educativo es una de las constantes en las políticas públicas del sector. Este apartado se refiere a dos tipos de rezago: el ligado a la escolaridad, que indica la proporción de la población que no ha concluido su educación básica, pero que de acuerdo con su edad debía haberlo hecho, y el rezago en infraestructura y equipamiento escolar.

En cuanto al rezago en infraestructura y equipamiento se han buscado diversos mecanismos de financiamiento: el Programa Peso a Peso, con la concurrencia de los gobiernos federal y estatal; la donación de los terrenos por parte de los municipios; la participación de la población local mediante mano de obra gratuita, y los créditos externos de organismos internacionales (Banco Mundial, Banco

Interamericano de Desarrollo). Sin embargo, y a pesar de no existir un diagnóstico certero sobre el estado que guarda la infraestructura escolar, hay indicadores que muestran que persisten importantes rezagos en infraestructura y equipamiento, principalmente en educación básica, debido a la ampliación de los servicios educativos y al rápido avance de la tecnología de la información y comunicación.

- ✓ Elevar la calidad de la educación y el logro escolar con principios de equidad

Como se ha reiterado, la cobertura casi universal en educación básica es un indicador positivo, pero no es suficiente si la calidad y los logros educativos no son los esperados. Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –Pisa–, Examen de Calidad y Logro Educativo –Excale– y Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares –enlace–) ofrecen signos contundentes respecto a que en este rubro aún hay mucho por hacer.

Según los resultados de Pisa 2011, que no son contrastantes con los anteriores, el nivel de conocimientos y habilidades de los jóvenes mexicanos de 15 años en matemáticas y lectura es significativamente inferior al nivel que tienen los de países desarrollados. En matemáticas México se ubica por abajo de todos los países de la OCDE, sólo arriba de Túnez, Indonesia y Brasil; en lectura sucede algo semejante, excepto por Brasil, que está un sitio más arriba.

La evaluación del logro educativo a través de instrumentos de aplicación masiva, a pesar de las limitaciones que necesariamente le son inherentes resulta un importante insumo para dar seguimiento y corregir debilidades; y ahora, cuando se está generando un sólido sistema nacional de evaluación, es necesario utilizar esta información en forma productiva.

Además de las consideraciones anteriores habrá que tomar en cuenta los diversos factores que influyen en la calidad de la educación y en el logro escolar, como son: la renovación e implementación del currículo, las prácticas de enseñanza, la gestión escolar, el tiempo efectivo de clases, entre otras condiciones.

- ✓ Articular curricularmente la educación básica

En el mismo documento se plantea que existen dos referentes obligados para la articulación: las actuales reformas de preescolar y secundaria. Entre los retos de mayor urgencia para el nivel preescolar se puede mencionar la falta de condiciones en infraestructura y la carencia de recursos humanos, condiciones necesarias para que los niños puedan cursar tres años de preescolar, como requisito para ingresar a la primaria a partir del año 2009. Asimismo, todavía existen temas pendientes, como la casi nula producción de materiales de apoyo didáctico, la iniciación de los niños al uso de las tecnologías, y la pertinencia cultural y lingüística –que debe especificarse en el programa de educación preescolar.

#### Elementos centrales en la definición del nuevo currículo

En la definición del nuevo currículo para educación primaria se consideraron cuatro elementos sustanciales: la Reforma de Educación Preescolar, la Reforma de Educación Secundaria, la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.

#### La innovación en la gestión escolar

Para que la renovación curricular resulte eficaz se requiere no sólo un compromiso por parte de los diversos actores involucrados, sino también estrategias para establecer condiciones escolares, estructurales y organizacionales que hagan más eficiente el uso de recursos, permitan responder de mejor manera a los retos, incorporen aspectos innovadores a la práctica educativa, generen e impulsen una cultura digital entre los actores de la educación y rearticulen los mecanismos organizacionales de la educación (SEP, 2009).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los proyectos educativos

En México diversos proyectos educativos se basan en el empleo de tecnologías de información y comunicación (TIC) como recurso para incrementar la calidad de la enseñanza o para aumentar la cobertura. A continuación se describen los más representativos.

El uso de las TIC en la educación básica se remonta a 1983, con el Proyecto Galileo que la SEP realizó conjuntamente con la Fundación Arturo Rosenblueth.

En 1985 se puso en marcha el programa Computación Electrónica en la Educación Básica (COEBA), orientado a utilizar la computadora en el aula como apoyo didáctico. Esta experiencia sirvió de base para que en 1997 el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la SEP, pusieran en marcha el proyecto Red Escolar con el propósito de elevar la calidad de la educación básica a través de proyectos colaborativos, actividades permanentes, cursos y talleres en línea.

Posteriormente, el ILCE puso en operación la Biblioteca Digital de Red Escolar para apoyar principalmente a la educación básica, mediante la producción de publicaciones digitales integradas en servicios estandarizados de consulta en internet, a través de bases de datos y del administrador de bibliotecas digitales.

En 1995 inicia su operación la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT). Es un sistema digitalizado de señal restringida, que cuenta con más de 35 000 equipos receptores en el sistema educativo mexicano. A través de EDUSAT se transmite la telesecundaria mexicana.

A partir de 1996 se han puesto en marcha diversos proyectos, entre los que destacan los siguientes:

Secundarias para el Siglo XXI (Sec 21). Este proyecto propone el uso de las tecnologías de la comunicación y la información como herramientas para la enseñanza de las distintas asignaturas que conforman el currículo de la escuela secundaria, y proporciona materiales educativos específicamente diseñados para aprovechar los recursos que ofrecen esas tecnologías. Incorpora diversos recursos tecnológicos, como el video en formato digital, el acceso a internet, calculadoras algebraicas para la enseñanza de las matemáticas y software

especializado para los laboratorios que apoyan la enseñanza de la física, la química y la biología.

#### La Articulación Curricular de la Educación Básica

La articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema.

Implica integrar los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, y las actitudes y los valores, esto es, del desarrollo de competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura.

Si bien se reconoce que los planes y programas de estudio de educación primaria, renovados a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993, han estado sujetos a revisiones constantes –entre las que destaca la que se hizo al programa de Español de primaria (2000)– esto no ha sido suficiente para hacerlos corresponder con los actuales cambios sociales, culturales y científicos. En consecuencia, una acción prioritaria para asegurar una educación básica de calidad es la oportuna y acertada articulación curricular entre los tres niveles.

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y la educación media superior. Asimismo, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria.

Una vez que preescolar y secundaria han tenido reformas sustanciales, el reto reside en su articulación con la primaria, que al mismo tiempo es el nivel más consolidado hasta el momento. Por ello, se identifica la urgencia de realizar adecuaciones al currículo de educación primaria y replantear los materiales

educativos, atendiendo a las reformas de preescolar y secundaria, al mismo tiempo que se busca incorporar mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en este nivel, así como fórmulas novedosas de gestión escolar.

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

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

*El currículo.* En términos generales, se entiende por currículo el conjunto de contenidos, ordenado en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

Para ello, el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes, pertinente a las necesidades educativas de los alumnos, relevante a las demandas y necesidades sociales. En la construcción del currículo las propuestas programáticas de cada nivel, modalidad y grado deben articularse adecuadamente con los niveles precedentes y consecuentes, así como garantizar que la extensión y profundidad de contenidos

se establezcan de acuerdo con lo que diversos trabajos de investigación en didácticas específicas muestran que los alumnos pueden estudiar y aprender con ayuda del maestro y de diversos materiales

*Los medios y materiales de apoyo.* Conformados por los recursos didácticos que facilitan la enseñanza en el aula, los medios y materiales de apoyo deberán ser adecuados a las condiciones del entorno social, cultural y lingüístico. Es deseable que a los medios existentes se agreguen los nuevos recursos, resultado del avance en las TIC. Lo importante es garantizar una relación congruente entre el desarrollo de los campos formativos, la enseñanza de los contenidos y el manejo de las nuevas TIC, así como asegurar en los maestros las competencias necesarias para su aprovechamiento pedagógico.

*La gestión escolar.* Está conformada por el conjunto de aspectos y condiciones necesarias para que las comunidades educativas adquieran autonomía, identifiquen problemas y contribuyan a su solución, por medio de la transformación del trabajo en el aula y de la organización escolar, a fin de que los integrantes de la comunidad escolar vivan ambientes estimulantes para el estudio y el trabajo. La gestión escolar deberá centrar la atención en el cumplimiento de su razón de ser: el estudio, la enseñanza y el aprendizaje, y de esta manera establecer mecanismos para alcanzar los propósitos formativos. Como parte de la gestión escolar se incluyen dos aspectos que tienen repercusión en las formas de trabajo de las escuelas e inciden en las condiciones en que se realizan el estudio, la enseñanza y el aprendizaje, estos aspectos son: la normatividad escolar y los recursos con que cuentan las escuelas, incluyendo la infraestructura.

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

*Los alumnos.* El centro de la intervención educativa y el referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo curricular lo constituyen los alumnos.

Para ello es necesario tener presente quiénes son los niños y los adolescentes y particularmente reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, en estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que viven en cada una de las regiones del país.

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

El programa de 2009 plantea la posibilidad de trabajar con base en competencias, por lo que a continuación se describe qué son las competencias.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (Perrenoud, 1999). Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

#### Las competencias para la vida

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se

pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad (SEP, 2011)

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

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

- ✓ *Competencias para el aprendizaje permanente.* Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- ✓ *Competencias para el manejo de la información.* Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

- ✓ *Competencias para el manejo de situaciones.* Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- ✓ *Competencias para la convivencia.* Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.
- ✓ *Competencias para la vida en sociedad.* Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011)

## El perfil del egreso de la educación básica

El perfil de egreso de la educación básica tiene un papel muy importante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) que constituyen esta etapa de escolaridad obligatoria. Las razones de ser de dicho perfil son las siguientes:

1. Definir el tipo de estudiante que se espera formar a lo largo de la educación básica.
2. Ser un referente común, tanto para la definición de los contenidos como para las orientaciones didácticas que guían el estudio de las asignaturas que forman el currículo.
3. Servir de base para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo.

Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, que además de conocimientos y habilidades incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas. El logro de los rasgos del perfil de egreso supone una tarea compartida entre los campos de conocimiento que integran los planes de estudio de la educación básica.

Los planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria se han construido de manera articulada y con el principio general de que la escuela en su conjunto y en particular los docentes dirijan los aprendizajes de los alumnos, mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo. Así, el paso de los alumnos por la escolaridad básica se hará de manera coherente y sin traslapes o vacíos en las diversas líneas de estudio.

*Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:*

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

## Mapa curricular

Los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica se han definido y organizado con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la educación básica.

A partir de las reformas a los currículos de educación preescolar y secundaria, el tramo de la educación primaria fue perdiendo vigencia de manera paulatina, por lo que, con la Reforma Integral de la Educación Básica, se pretende articular las asignaturas que conforman los currículos en uno solo que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica.

Estos tres currículos están orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica: *Lenguaje y comunicación*, *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, y *Desarrollo personal y para la convivencia*.

Para fines explicativos, los campos formativos que conforman el nivel preescolar y las asignaturas de educación primaria y secundaria se han organizado de forma vertical y horizontal, en un esquema que permite apreciar la secuenciación entre estos campos y asignaturas, pero que, al ser un esquema, no permite presentar de manera explícita todas las interrelaciones que existen entre ellas. En consecuencia, la ubicación de los campos formativos y las asignaturas se centra en sus principales vinculaciones, así como en la importancia que revisten como antecedente o subsecuente de la disciplina.

Por lo tanto, es importante aclarar que los campos formativos de preescolar no se corresponden de manera exclusiva con una o algunas asignaturas de la educación primaria o secundaria. Los tres niveles de la educación básica se vinculan entre sí,

entre otras formas, a través de la relación que establecen los campos y las asignaturas por la naturaleza de los enfoques, propósitos y contenidos que promueven a lo largo de la educación básica.

Sin lugar a dudas la forma en que los teóricos de la reestructuración de los planes y programas de la Reforma Educativa, es seductora, innovadora atrayente, pero algo que no mencionan es porqué llevar a cabo esta nueva forma de hacer educación, y mucho menos se interesan en mencionar cómo se va a lograr dicha reforma, hipotéticamente mencionan proyectos y competencias, pero cuando la reforma avanzó muchos profesores se hacían la misma pregunta ¿qué son las competencias? Y mejor aún, ¿de qué forma beneficiaría esto al desempeño del alumno y al quehacer docente del profesor?

## **HISTORIA DE LAS COMPETENCIAS**

Desde hace cien años cuando Inglaterra y Alemania buscaron precisar las exigencias que debían cumplir quienes aspiraban a obtener una certificación oficial para ejercer oficios específicos, era relativamente fácil, pues para ejercer un oficio concreto se debían tener conocimientos precisos que, aplicados de manera correcta, facultaban a ese alguien para desempeñarse en ésta u otra labor. Tener unos conocimientos determinados y aplicarlos en ciertos contextos con destreza. Con los años, el criterio habría de ampliarse hasta tocar el ámbito de la educación. El proceso de transformación que ésta emprendió, y en el que en la actualidad se empeña, parte, precisamente, de ese viejo y sencillo concepto: el de las competencias.

Al mismo tiempo, una vez éste hace su entrada en el mundo de la educación, gana en perspectiva, amplía su horizonte, se enriquece y se hace mucho más complejo: las competencias siguen dando cuenta de un saber, y de un saber hacer, pero ahora también de un saber ser, y todo esto en un espectro más vasto:

la nueva sociedad del conocimiento, el mundo profesional, el laboral, el mundo ciudadano, la cotidianidad. Educación y competencias se confabulan para garantizar una formación que se prolonga a lo largo de la vida, una formación que no es excluyente, que anula las dicotomías, tiende puentes entre mundos, conocimientos y etapas percibidos antes como independientes entre sí. El viejo y sencillo concepto, de mano de la educación, se convierte en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionados entre sí, permiten al individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de su vida. (Montoya, 2005).

Se debe reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo. Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó el concepto "competencia lingüística" con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generar el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: competencia ideológica, competencia comunicativa, competencia enciclopédica, competencia discursiva. Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética, semántica, pragmática, hermenéutica. O bien en el campo de la educación didáctica, epistémica metodológica, investigativa (Díaz, 2006).

Por otro lado, este concepto es utilizado en el mundo empresarial a partir de las propuestas de reingeniería ligando "las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad".

Mientras en la lingüística, el concepto de competencia está asociado a la "idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por tanto a la creatividad, en el

mundo de la reingeniería empresarial competencia habla de otra cosa: de las destrezas que generan rentabilidad y competitividad" (Mendoza, 2007).

La década de los noventa se caracteriza por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas. En gran medida los proyectos se enmarcan en políticas educativas que surgen en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales. Moreno (2008).

### **¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?**

Perrenoud (2001) define la competencia como "una capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, capacidad que se apoya en los conocimientos pero que no se agota en ellos." Considera las competencias como un saber de alto nivel puesto que se apoya en conocimientos amplios y explícitos y son válidas para un gran número de problemas e incluyen posibilidades de abstracción, de generalización y de transferencia. Se trata de un saber hacer en un sentido amplio puesto que subsiste la referencia algo pragmático, en espera de la decisión a actuar.

Una competencia permite hacerle frente a una situación singular y compleja, inventar construir una respuesta adaptada sin forzar sobre un conjunto de respuesta ya establecidas.

La descripción de una competencia implica tres elementos, según Perrenoud (2001) las situaciones; los recursos que moviliza; la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y orquestación de los recursos

pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real. Parece referirse a los recursos metacognitivos.

Argudín (2005) da varias definiciones de competencia: Competencia es "El conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea."

"La competencia es una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por una organización... Son capacidades humanas, susceptibles de ser medidas, que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo."

Por lo anterior no se afirma la existencia de una definición precisa que permita delimitar o definir competencias dado que estas pueden ser generales o específicas, amplias o estrechas. Pero estas definiciones aluden a procesos psicológicos no cuantificables, refiriéndose a actividades, funciones, tareas y desempeños. Galvis y Valdivieso (2007).

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar, porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción pertinente y persistente de la persona.

Antes de asumir una posición acerca de las competencias, es necesario aclarar, que sólo la capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, se requiere además la llamada actuación, es decir el valor añadido que el individuo competente pone en juego y le permite saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente. En una concepción dinámica de las competencias se plantea que: se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan, y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse ni demostrarse independientemente de un contexto. En esta concepción, la competencia está en la cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano. Braslavsky (1999).

Para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que se quiere comprender. De esto, se trata cuando se piensa en las competencias fundamentales para la vida y de cada ser humano.

Desde esta perspectiva hay que diferenciar entre la adquisición de conocimientos, la construcción de sentidos y el papel que juega el educador en ambas situaciones. En el primer caso puede ser una actividad individual pero la construcción de sentidos implica necesariamente negociación con otros: familiares, compañeros de trabajo, profesores o interlocutores anónimos de los textos y de los medios de comunicación; negociación construida en base a los valores éticos de la democracia, del reconocimiento del otro y del respeto a los hechos, para ello se requiere la presencia de un educador.

Existe una relación muy estrecha entre competencia y aprendizaje como se confirma en los planteamientos señalados por Delors (1996) en el informe presentado a la UNESCO con la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Dicho autor menciona, que la educación para cumplir con las misiones que le son propias debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales:

Aprender a Conocer, que supone el desarrollo de operaciones analíticas, relacionales e integradoras, de acuerdo a los niveles de desarrollo y para construir los correspondientes instrumentos del conocimiento (de nociones a categorías).

Aprender a hacer, que implica operaciones efectivas de actuación, ejecución y de transformación, para poder influir sobre el propio entorno.

Aprender a convivir; que supone capacidad de expresión, afecto, comunicación, valoración, participación, concertación y afectividad, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Aprender a ser, como un proceso fundamental, que recoge elementos de los tres anteriores, para que aflore la personalidad y se esté en capacidad de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

De allí, que para explicar la relación entre competencia y aprendizaje, se asume que, todo ser humano posee competencias que suponen la integración de varios elementos: el conjunto de conocimientos necesarios para su desarrollo (aprender a conocer), las habilidades y destrezas requeridas para realizar una actividad (aprender a hacer), la actitud orientada a su realización con resultados eficientes (querer hacer) y los rasgos de personalidad del sujeto (autoestima, valores). De esta manera, las competencias pueden entenderse, en relación con el aprendizaje, como un producto o resultado de la integración dinámica de diversos tipos de conocimientos y prácticas (saberes), que conducen al hombre a tener éxito en las actividades que realiza, es decir ser competente. Feito (2008).

### **CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS**

Son aprendizajes comprensivos y característicos que una comunidad estima como cualidades del ser humano y estas son un poder para llevar a cabo múltiples tareas en forma eficiente o apropiada. Puede considerarse como capacidades generales que se desarrollan como parte del proceso de madurez.

Las competencias son actitudes en el sentido que debemos aplicar de forma práctica y teórica todos nuestros conocimientos, pero de forma modificada. La SEE dice que la competencia es la capacidad que tenemos para hacer cosas, pero enfatizando en el saber hacer y ser.

Esta nos hace capaces de realizar diversas tareas con seguridad de sí mismo. El ciudadano competente es capaz de asumir responsabilidades y responder con calidad y eficiencia.

El profesor puede conocer los potenciales de los estudiantes, mediante evoluciones, exposiciones y participaciones de los estudiantes.

El profesor debe ser claro y preciso en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que estas se relacionan entre sí y buscan un mismo objetivo en la capacidad del individuo. Es de gran importancia que los estudiantes conozcan lo que hacen, porque al conocerlo se empeñan en dar lo mejor de ellos y pueden tener un mayor desarrollo de los conocimientos tratados. Este debe visualizarse desde una perspectiva clara tomando en cuenta si le ha dado a los estudiantes todos los conocimientos necesarios y asegurarse que el proceso enseñanza –aprendizaje sea desarrollado de forma eficiente y apropiada.

Los profesores deberán desarrollar y actualizar sus competencias al conocimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, definidos por los marcos pedagógicos y psicológicos, para realizar las capacidades generales y relacionarlas con los contenidos especialmente de las nuevas tecnologías de información y comunicación. También desarrollar estrategias de aprendizaje del saber hacer y el ser.

Es la capacidad que tiene el profesor de enriquecer y renovar sus conocimientos, habilidades didácticas y ponerlo en práctica, usar nuevas tecnologías, diseñar nuevas estrategias de aprendizaje, desarrollar habilidades y reconstrucción de nuevos conocimientos.

Entre las habilidades de los profesores competentes, estos deben tener carisma o poder de una personalidad magnética, conocimientos de la materia que enseña y elevados niveles conocimientos en gramática, puntuación ortográfica, capacidad pedagógica o de oficios y de habilidades para hacer preguntas.

### **ELEMENTOS DE UNA COMPETENCIA**

Son: Conocimiento Declarativo, Capacidad de ejecución y actitud o disposición.

"La competencia contiene elementos ocupacionales, cognitivos y actitudinales. Para poder competir en todos los ámbitos debemos reunir diferentes actitudes como el buen comportamiento frente a los demás, así como demostrar una buena preparación académica.

El aprendizaje basado en competencia al trabajo del maestro se da cuando éste es capaz de mantenerse a la vanguardia, éste debe estar capacitado, no ser un maestro absoluto, ser interactivo, debe estar sujeto al cambio, ser flexible, hacer ejemplo de imitación.

Hacer que resulte observable: que sea eficaz, que pueda ser evaluado, que permita establecer el nivel de desempeño, que la tarea que realice cumpla siempre el objetivo planeado.

En el ámbito personal y lo profesional las relaciones deben estar bien establecidas y en lo profesional siempre se debe dar lo mejor.

Durante la realización de tarea:

Aquí debemos empeñarnos en poner todos nuestros conocimientos para hacer las cosas lo mejor posible.

En interacciones sociales: se deben dar siempre una base sólida, tener buena compenetración con los demás, establecer buenas relaciones sociales, ser crítico y democrático.

Para que exista competencia debemos actuar de tal forma que las tareas que realicemos siempre puedan estar sometidas a juicios. La competencia siempre va a estar dirigida a otros, ya que la misma siempre tratará de satisfacer necesidad de cualquier índole.

Competencia, es la capacidad que se tiene para desarrollar los conocimientos, ya sea en la realización de una tarea o de un trabajo específico.

El estudiante hay que prepararlo lo mejor posible, porque estamos en un momento de globalización donde todos debemos de dar lo mejor de cada uno para no ser desplazado.

Los profesores deberán estar actualizados didácticamente, con el fin de enriquecer su conocimiento, velar por la calidad y eficiencia en su desempeño. Es necesario desarrollar ciertas habilidades y establecer estrategias de aprendizaje.

## Evaluación de Competencia:

El profesor se da cuenta de los desempeños adecuados de cada estudiante uniéndolo o evaluando su capacidad por algunos procesos de evaluación, ésta es una técnica que sirve para medir la capacidad del sujeto. Esta se evalúa en la escuela porque le permite conocer la eficiencia del estudiante durante el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es importante porque el maestro tiene un control de cuánto han mejorado sus alumnos o ver sus dificultades. Dentro de estas tenemos la autoevaluación que es la que uno mismo se hace, la coevaluación es cuando los estudiantes se evalúan unos a otros. Podemos mencionar varios instrumentos de la educación, revistas, entrevistas, discusión crítica, exposición, pruebas, entre otros. Las competencias se pueden evaluar en interpretativas, argumentativas y prepositivas.

La construcción global de un texto comprenden las acciones orientadas a encontrar el sentido de un texto, de una proposición de un problema, de una gráfica, esquema. Es una actuación que participa en la construcción del sentido del texto logrando los resultados de una conquista o ganancia, los indicadores permiten reconocer el lenguaje y producir diferentes tipos de textos que podemos utilizar selectivamente la información para ponerla en práctica, buscando los requisitos necesarios para que los estudiantes de los niveles de inicial, básico y medio puedan ser capaces de realizar en una determinada área o grado (Bar 1999).

"Solo cuando se enseña por competencias se puede evaluar por competencia".

No se puede evaluar lo que no se conoce y lo que no se enseña. En la escuela se evalúa porque es donde se detecta dificultades, problemas formales e informales de los estudiantes en los diferentes niveles académicos, pudiendo explicar las competencias interpretativas que se conoce como las características del tema tratado, la propositiva describe la manera creativa y la estructura de los

organismos que nos explica como son los seres que nos rodean, argumentativa plantea sus argumentos en forma lógica y sustenta sus conocimientos.

Podríamos mencionar algunas estrategias para desarrollar las competencias ya mencionadas:

- Uso de la lengua en diálogo, debates y reuniones para exponer y defender sus ideas con el respecto ajeno y la búsqueda de consenso.
- Exposición organizada y con valor interpretativo de ideas, conocimientos, problemas con intenciones comunicativas.

La correcta evaluación de las competencias, lineamientos teóricos y estrategias prácticas es una poderosa herramienta para desarrollar múltiples capacidades en los estudiantes proponiendo el aprendizaje significativo desarrollando la creatividad y la búsqueda de soluciones, además el lugar científico y potencial debe ser una evaluación lo suficiente abarcadora para cubrir los aspectos lógicos, actitudinales e instrumentales, implicados en el modelo de la enseñanza-aprendizaje basado en la competencia práctica combinando el trabajo individual y en equipo, para lograr estos y otros cambios en el trabajo que se realiza. Podemos manejar nuevas estrategias en la propuesta curricular expresados en las dimensiones de tiempo, realidad, especialidad, cambio y causalidad, enfatizando como evaluar las competencias, los ejes temáticos que se trabajan en los diferentes niveles y modalidades que están orientadas como se especifican, como están orientadas al desarrollo de las potencialidades y las capacidades de los/as estudiantes de cuatro a ocho años.

## **TIPOS DE COMPETENCIAS**

En el actual currículo de la Educación Básica en México se manejan cinco competencias básicas que contribuyen al logro del perfil de egreso del estudiante (en su tránsito desde pre escolar hasta secundaria).

Estas competencias se desarrollaron debido a que en todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar

en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas.

Estas competencias son:

- \* Competencia para el aprendizaje permanente
- \* Competencia para el manejo de la información
- \* Competencia para el manejo de situaciones
- \* Competencia para la convivencia
- \* Competencia para la vida en sociedad

“La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral. Al cambiar los modos de producción, la educación se ve obligada a cambiar. De esta manera, se plantea la necesidad de proporcionar al estudiante elementos para enfrentar las variables existentes en el contexto del trabajo”.

En los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior.

La literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión. La mayor parte de la literatura se dedica a los últimos temas que hemos mencionado, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. Las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas.

También se pueden clasificar en:

a)- Competencias Básicas:

Las competencias básicas están relacionadas con el pensamiento lógico matemático y las habilidades comunicativas, que son la base para la apropiación y

aplicación del conocimiento científico previsto con las distintas disciplinas tanto sociales como naturales. Son el punto de partida para que las personas puedan aprender de manera continua y realizar diferentes actividades en los ámbitos, personal, laboral, cultural y social.

Las competencias básicas están relacionadas con el pensamiento lógico, matemático y las habilidades cognitivas, que son la base para la apropiación y aplicación del conocimiento científico previo, las distintas disciplinas tanto sociales como naturales.

En el contexto laboral, las competencias básicas permiten que un individuo entienda instrucciones escritas y verbales, produzca textos con distintos propósitos, interpretaciones registradas en cuadros y gráficos.

La competencia social para ir asegurando una identidad personal flexible, segura y operativa incluye, además del dominio y el control sobre las propias emociones y sentimientos, saber leer los sentimientos y actitudes ajenas y obrar en consecuencia; es decir, saber manejarnos en la esfera de lo próximo.

Jimeno (2005), señala que los planteamientos que toman como base el constructo competencias suelen tener en común tres enfoques:

a) reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas tradicionales que no aportan capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición;

b) una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación; y

c) se trata de planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados

comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar). Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación.

#### b)- Competencias Ciudadanas:

Son el conjunto, habilidades y actitudes que permiten que una persona se desenvuelva adecuadamente en sociedad y contribuyan al bienestar común y al desarrollo de su localidad o región.

Están referidas a la capacidad de ejercer la ciudadanía y de actuar con base en los principios concertados por una sociedad y validez universalmente.

La formación de competencia ciudadana está relacionada con la apropiación de mecanismo de relación del comportamiento, tales como la ley, principios, valores, normas, reglamentos creados para convivir en armonía, regular los acuerdos y respetarlos.

#### c)- Competencias Laborales:

Las competencias laborales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas, en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que constituyen al logro de los objetivos de la organización o negocio. En otras palabras, la competencia laboral, es la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales. Contar con competencias, ciudadanas y laborales facilita a los jóvenes construir y hacer realidad su proyecto de vida, ejercer la ciudadanía, explorar y desarrollar sus talentos y potencialidades en el espacio productivo. Previsto por las distintas disciplinas, tanto sociales como naturales. Son el punto de partida para que las personas puedan aprender de manera continua y realizar diferentes actividades en los ámbitos personales, laborales y sociales.

Así la competencia comunicativa o de uso del lenguaje, se refiere al " uso del lenguaje para acceder a la comprensión y la producción de diferentes tipos de textos. Es decir a la manera como el estudiante emplea su lenguaje en los procesos de negociación del sentido".

En el contexto laboral las competencias básicas permiten que un individuo entienda instrucciones escritas y verbales, produzca textos con distintos propósitos, interpretaciones registradas en cuadros y gráficos. El término de competencia, es uno de los más importantes en el mundo de hoy, ya que está relacionado con todos los procesos sociales y educativos, que le permite al individuo desarrollar su inteligencia a través del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, poniendo en prácticas estos pilares podremos brindarles a la sociedad sujetos capaces de afrontarse a la problemática social.

Competencias del Nivel Básico:

- Función crítica.
- Función interpretativa de la filosofía de la educación.
- Competencia social.
- Competencia moral.
- Competencia práctica.

Competencias a formar en las Escuelas:

La escuela debe contribuir a formar las siguientes competencias:

Intelectuales, constituyen los mecanismos inteligibles puesto en marcha para el sujeto en la realización de la acción.

Prácticas, se refiere saber hacer, saber formar prácticas en la escuela, sin dejar de conocer su importancia para un mejor manejo de la vida privada de desempeño de la ciudadanía.

Interactivas y sociales, se refiere a la capacidad de los sujetos de participar como miembro de grupos, como la familia.

Sociales, se refiere a la capacidad de interactuar en el ámbito más amplio y muy especialmente en los espacios públicos.

Ética, se refiere a la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, en el complejo espacio que se extiende desde la aceptación de algunos valores como universales y como el derecho a la vida.

Competencias Básicas Aplicadas en el Aula:

- Competencia comunicativa.
- Competencia del pensamiento.
- Competencia Biofísica.
- Competencia Axiológica.
- Competencia en tecnología.

## **COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN**

La UNESCO, señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo. (Victorino 2007)

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información. El concepto de *competencia*, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas

teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución*. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado). Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instauro el concepto y define *competencias* como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

La educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea. (Aguerrondo, 2009).

El concepto de competencia tal como se entiende en la educación resulta de las nuevas teorías cognoscitivas, básicamente significa "saberes de ejecución". Puesto que todo conocer implica un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencias y saber: saber pensar, saber interpretar, saber desempeñarse y saber actuar en diferentes escenarios.

La educación basada en competencias (Hollando 1966-97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales. Son un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que convergen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, que el alumno logre los objetivos de manera eficiente y que obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado y utilizando los mejores métodos y recursos para su realización.

Se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la

teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo. Las competencias no pueden ser evaluadas de forma tradicional, sino poniendo a los alumnos ante la necesidad de emplear sus conocimientos en el marco de situaciones problema. (Perrenoud, 2005).

Las competencias como base de la nueva educación debe tener una orientación que pretenda dar respuesta a la sociedad del conocimiento y al desarrollo de las nuevas tecnologías, las estrategias educativas se diversifican, el docente deja de lado los objetivos tradicionales para sus cursos donde se dictaban conferencias y utilizaban métodos de evaluación cerrados, para dar paso a una figura mediadora y facilitadora donde será necesario dedicar la mayor parte de su tiempo a la observación del desempeño de los alumnos y a la asesoría ya que las acciones educativas se reconocerán a través de las certificaciones.

Un modelo por competencias necesita generar espacios permanentes para la discusión entre todos los involucrados (docentes, alumnos, administrativos y autoridades), ello permite la formación teórica de todos y el detectar problemáticas vividas que se podrían solucionar sobre la marcha.

## **CAPITULO II**

### **PARADIGMAS PSICOEDUCATIVOS**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) plantea en un documento interno (2009) que partir del año 1993 la forma en que se realizaba la enseñanza, dando prioridad a los objetivos instruccionales, mismos que estaban sustentados por la tecnología educativa, iba a cambiar y que a partir de esta fecha el constructivismo y el aprendizaje significativo sería la bujía del motor llamado educación.

Años más tarde por allá de 2002 se llevó a cabo la transversalidad de las materias sin dejar de lado lo señalado por el planes y programas del 93.

Con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se mantiene la postura cognoscitivista-constructivista, sólo se añade una nueva forma de trabajo que es a través de competencias, pero por qué sustentar la educación con el modelo constructivista.

#### **El constructivismo en la educación**

El constructivismo, como menciona Hernández (1997), es una corriente que ha sido muy influyente en la psicología general, sin embargo cuando hablamos del constructivismo, es necesario tener claro a qué tipo de constructivismo y a qué área de aplicación del mismo nos estamos refiriendo, ya que existen diferentes posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas, mismas que se involucran en diferentes campos, como el de la epistemología, la psicología del desarrollo, la psicología clínica, en las disciplinas sociales y teniendo un fuerte impacto en el ámbito educativo, siendo este último, en el que nos enfocaremos en el presente trabajo.

A diferencia de las teorías conductistas del aprendizaje, que prestan poca atención al contexto en el que se desarrolla el sujeto. El constructivismo es una postura psicológica y filosófica que como menciona Schunk (1997), argumenta

que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. Esta construcción se da en cierta medida, gracias a la interacción que tienen los individuos al relacionarse con otros, relaciones que pueden propiciar situaciones en las que el sujeto puede perfeccionar habilidades y conocimientos.

De acuerdo con Díaz Barriga (2002), el constructivismo surge como una corriente epistemológica con la principal preocupación de poder distinguir como el ser humano forma su conocimiento, argumentando que los seres humanos además de la capacidad para adquirir conocimientos también poseen la capacidad de reflexionar sobre los mismos, habilidad que permite, anticipar, explicar y controlar su medio ambiente, además de construir la cultura.

Mazario y Mazario (2010) concluyen con respecto al concepto de constructivismo que: “es esencialmente un enfoque epistemológico que sostiene que todo conocimiento es construido como resultado de procesos cognitivos dentro de la mente humana. Rechaza la idea de que el conocimiento sea la representación de una realidad externa al espectador” (pp. 8.). Es decir, que a pesar de que los procesos cognitivos se encuentran dentro de la mente humana, la construcción del conocimiento no sería posible sin la interacción del individuo con los sujetos y los objetos que lo rodean.

En lo que respecta al ámbito educativo, algunos autores como Cesar Coll (1999), consideran que el constructivismo es un marco explicativo que intenta analizar, explicar y comprender el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de las escuelas. Este análisis, explicación y comprensión del proceso, pretende hacerlo a partir de la consideración social de la educación escolar, integrando diversas aportaciones de los principios constructivistas de las teorías del desarrollo y del aprendizaje.

El constructivismo tiene varios representantes que se han centrado en diferentes aspectos del ser humano para explicar como el sujeto conoce y aprende, algunos se han preocupado por el estudio y funcionamiento de la mente

humana, para otros, lo más importante es el desarrollo social y cultural de los individuos, mientras que para ciertos autores, ambos aspectos son indivisibles, y conciliables por que están teniendo constante interacción en la vida y desarrollo del sujeto.

Al respecto, estamos de acuerdo con Mazario y Mazario (2010) y con Coll (1996) en que para tener una comprensión aceptable del paradigma constructivista y poder entender cómo es que sus aportaciones son aplicables al contexto educativo actual, tenemos que partir substancialmente de la distinción, revisión y análisis de cuatro posturas básicas desarrolladas por diferentes autores que forman parte de la corriente constructivista. Estas posturas básicas son: El constructivismo psicogenético, que enfatiza la interpretación y la regulación del conocimiento por parte del sujeto que aprende, teniendo como máximo representante a Jean Piaget (1896-1980). El constructivismo de la escuela histórico-cultural, que analiza como las interacciones sociales tienen impacto directo en el desarrollo de los sujetos, que encuentra como representante a Lev. S. Vigotsky. El constructivismo didáctico de Davis Paul Ausubel (1918-2008), que fundamenta el concepto de aprendizaje verbal significativo, argumentando que para que exista debe haber una relación entre las nuevas ideas y lo que se quiere aprender. Y Jerome Bruner, que viene a complementar las ideas constructivistas en la educación, con sus trabajos acerca del aprendizaje por descubrimiento.

Las aportaciones de los autores que son considerados constructivistas, mencionados en el párrafo anterior, mismos que vamos a abordar a continuación, comparten una idea de sujeto que aprende, caracterizado como un sujeto dinámico, activo, eficaz, constructivo, que es apto de resolver efectivamente diferentes problemas que se le presenten, capaz de otorgar significado a su aprendizaje y que relaciona la nueva información con los conocimientos que ya posee.

## **Principales Representantes del Constructivismo**

Limitándonos exclusivamente a las teorías del desarrollo ó del aprendizaje que han tenido y que posiblemente siguen teniendo en la actualidad, una importante incidencia sobre la reflexión y la práctica educativa, haremos una breve revisión de las posturas constructivistas de los autores que ya hemos mencionado, con la intención de poder contar con un panorama general del constructivismo para posteriormente analizar como estas ideas son pertinentes para su aplicación en el contexto educativo actual

### **Jean Piaget**

Jean Piaget, de origen Suizo (1896-1980), se licenció y doctoró en biología antes de realizar estudios de psicología, sin embargo para algunos autores, sus investigaciones sobre lógica y el pensamiento verbal de los niños marcan el origen del paradigma constructivista, alrededor de la tercera década del siglo XX (Hernández, 1997).

Si bien los trabajos realizados por Jean Piaget y sus colaborados inicialmente no fueron considerados para su aplicación en el ámbito educativo, con el paso del tiempo fueron revolucionando las ideas sobre la educación, por sus importantes aportaciones al enfoque constructivista de la educación desde finales de la década de 1950.

Piaget planteó los principales aspectos de su teoría durante la década de 1920. Sin embargo autores como Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos y Diaz-Barriga (2010) coinciden con Palladino (2006), al considerar que el interés inicial de Jean Piaget no estaba precisamente en la psicología, sino que sus intereses tenían un corte epistemológico, es decir, estaba preocupado por entender como el ser humano adquiere el conocimiento, para lo cual, intentó construir una teoría del conocimiento basada en la ciencia que tomaría como modelo a la Biología, considerando que para poder explicar el problema del conocimiento, se tenía que estudiar cómo es que un sujeto construye categorías

básicas de pensamiento (objeto, espacio, tiempo y causalidad), cómo el sujeto pasa de un estado menor de conocimiento a un estado mayor de conocimiento; como se construye el conocimiento científico y cómo se diferencia este de otros tipos de saber. Posteriormente, investigó las formas de conocimiento y de inteligencia que los sujetos presentan desde que nacen hasta que alcanzan la edad adulta. También, además de elaborar el cuerpo teórico de la Psicología Genética, creó una teoría del desarrollo de la inteligencia que contempla cuatro estadios (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales) y que es considerada una de las más importantes en la historia de la psicología.

Piaget integró a su teoría conceptos que dominó tendencias básicas del pensamiento o “funciones invariables” que el ser humano hereda, es decir, contamos con estas capacidades por naturaleza humana. La primera de ellas la “organización”, que es el proceso continuo mediante el cual el sujeto es capaz de ordenar la información en estructuras psicológicas, que en la teoría de Piaget, reciben el nombre de “esquemas”, a los que define como bloques básicos de construcción del pensamiento que permiten a los sujetos hacer una representación de los objetos del mundo y de sus experiencias. La segunda tendencia es la “adaptación”, que es la capacidad heredada que de los seres humanos de adaptarse a su medio gracias a dos procesos, el de “asimilación”, que sucede cuando los individuos al recibir una nueva información, utilizan esquemas ya existentes para darle sentido a lo nuevo y ajustarlo a lo ya conocido; el otro proceso es el de “acomodación”, que sucede cuando un individuo cambia sus esquemas ya existentes ajustando su pensamiento para acomodar la información nueva. Otros conceptos importantes son los de “equilibrio” y “desequilibrio”. Cuando un sujeto se encuentra ante una nueva información o situación logra que sus esquemas existentes le ayuden a comprender lo nuevo, se dice que hay equilibrio, pero cuando ante esa nueva información no funciona un esquema ya existente en el sujeto, se dice que surge un desequilibrio y los seres humanos tendemos a buscar el equilibrio, es decir, buscaremos una solución mediante la asimilación y acomodación (Woolfolk, 2006).

Por lo tanto podemos entender que la inteligencia y el aprendizaje de los sujetos es el resultado de la adaptación, que implica que los procesos de asimilación de los objetos y construyendo la acomodación de los esquemas.

Algunos autores explican que la teoría de Piaget concibe al aprendizaje como:

Un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno. Esta adaptación es la síntesis de los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación consiste en la modificación de los datos de la realidad para ser incorporados a las estructuras del sujeto y el proceso de acomodación consiste en la modificación de las estructuras del sujeto para ajustarse a los datos del entorno y así incorporarlos. En estas adaptaciones, los esquemas de asimilación del sujeto se reestructuran a partir de los procesos de diferenciación y generalización. Estos procesos dan lugar a nuevos esquemas de asimilación y estructuras mentales cada vez más equilibrados y complejos (Tirado et al. 2010, p.32).

Al respecto, Palladino (2006) menciona que los que estudiosos de la teoría de Piaget en relación al proceso de aprendizaje, considera tres momentos fundamentales. El primero sucede cuando con los primeros trabajos realizados entre los años de 1957 y 1958 se cuestiona al empirismo, corriente filosófica reinante en ese momento en lo que se refería al aprendizaje. Un segundo momento aparece cuando a raíz de las investigaciones realizadas, se sustenta que el aprendizaje es producto de la maduración y el desarrollo. El tercer momento surge cuando a mediados de los años setentas un cambio de metodología al abordar el aprendizaje, el cual consiste en presentar al niño situaciones que le crean conflicto, propician una re-equilibración de los desequilibrios que provocan dichas situaciones de conflicto, momento en el que se logra un desarrollo del funcionamiento intelectual.

Con lo que hemos mencionado hasta el momento resumimos que el trabajo realizado por Jean Piaget, estuvo enfocado a desarrollar una teoría que pretende explicar cómo el sujeto conoce, basada en la biología y la ciencia, que lo llevó a

entender que existe una continuidad entre las funciones orgánicas y las formas de organización de lo racional, abordando desde su enfoque psicogenético, el origen y desarrollo de las funciones psicológicas.

En este sentido, podemos decir que la teoría de Piaget considera que el ser humano es un ser psicológicamente activo, que por naturaleza trata de otorgarle un sentido a la información que el ambiente que lo rodea le presenta, tratando de resolver tareas a través de la creación de esquemas explicativos de la realidad, es decir, el sujeto construye su realidad en el momento en el que interactúa con los objetos, los sujetos y las situaciones que se le presentan, pero no crea una simple copia de realidad, el conocimiento por lo tanto es un proceso inherente entre el objeto y el sujeto, ya que el sujeto en el mismo momento de transformar al objeto, también se construye a sí mismo, por medio de esquemas propios y estructuras interpretativas.

### **Lev Vigotsky**

Lev S. Vigotsky, nació en Rusia en 1896, en el transcurso de su vida estudio diversas materias, entre las que figuran la psicología, filosofía y literatura, además de titularse en Leyes por la Universidad de Moscú en el año de 1917, Lev S. Vigotsky es considerado el fundador del enfoque sociocultural, mismo que encuentra su origen durante la revolución rusa. Sus principales planteamientos los desarrolló en la época postrevolucionaria del entusiasmo socialista, motivo por el cual tuvieron como base los principios del materialismo dialéctico como método de investigación. De hecho, con su libro: *“El significado histórico de la crisis de la psicología de 1927”*. Vigotsky defiende su propuesta de una psicología marxista.

Vigotsky en su corta vida, elaboró un esquema teórico en el que se integro la relación que existe entre el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura, temas en los que estuvo centrado su trabajo, es entendible el interés que tuvo en ellos si tomamos en cuenta el contexto histórico en el que desarrolla su teoría.

De acuerdo con Woolfolk (2006) en la teoría que desarrolló Vigotsky, el aprendizaje tiene una base fundamental en las interacciones sociales y en el contexto cultural del sujeto, por esta razón, en la psicología, Vigotsky ha sido clasificado como un constructivista social. Su teoría del aprendizaje tiende un puente entre el fenómeno psicológico y el fenómeno social.

Vigotsky estableció que el pensamiento y el lenguaje, el desarrollo intelectual y la palabra están estrechamente ligados. En su obra *“pensamiento y Lenguaje”* afirma que el origen del lenguaje es social, se da en la interacción con otros, es decir, el lenguaje no se puede desarrollar en otro lugar que no sea en la sociedad, por lo tanto, el lenguaje es el resultado de la actividad humana de socialización, misma que funge como proceso mediador de la construcción de la conciencia (Mazario y Mazario, 2010).

El lenguaje tiene una importante función en el aprendizaje, ya que al ser de origen social, evidentemente permite la comunicación, el niño en primera instancia de manera subjetiva habla consigo mismo, esto le permite regular su propia conducta. El niño, primero desarrolla un lenguaje egocéntrico, mismo que con el tiempo se interioriza como lenguaje interno, el primero se puede escuchar y el segundo no, sin embargo ambos tienen una misma función, la de mediar y ampliar la mente, pero cuando el niño tiene cierto grado de dominación del lenguaje, este le permitirá, además de regular su conducta, utilizarlo como una buena herramienta para la resolución de problemas.

Vigotsky planteó la existencia de dos tipos de funciones psicológicas, las funciones psicológicas inferiores y las funciones psicológicas superiores. Las primeras están determinadas por factores biológicos, es decir, nacemos con ellas y constituyen la conciencia interior (Atención, memoria). Las segundas están determinadas por instrumentos mediadores, por la interacción cultural y social del sujeto y en gran medida por el lenguaje, que es el que permite que se llegue a una conciencia superior. (Atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas etc.). Estas funciones psicológicas suceden en dos planos, en el interpsicológico y en el intrapsicológico, mismos que tienen un

proceso de transición: “El proceso de transición de un plano interpsicológico a un plano intrapsicológico requiere de un proceso de internalización progresivo, pero que en esencia es reconstructivo, pues se producen cambios estructurales y funcionales.”(Tirado et al. 2011, p. 46). Es decir el sujeto en esta transición, no realiza una copia de la realidad, sino que gracias a la interacción social, construye el su realidad.

Un concepto importante que desarrollo Vigostky es el de “*la Zona de Desarrollo Próximo*” que se define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros (Vigotsky en Schunk, 1997 p. 215).

Según Palladino (2006), la zona de desarrollo próximo marca la distancia que existe entre lo que el niño o el sujeto puede alcanzar o comprender por sí mismo y lo que logra gracias a la ayuda y cooperación del grupo de pares o bien por la asistencia del educador, instructor o de alguien más experto. En términos generales podemos decir el concepto de Zona de desarrollo próximo se refiere a una interacción entre un grupo de sujetos que se ocupan en encontrar la solución o comprensión de un problema en el que al menos uno de los miembros del grupo no podría resolver solo. El cambio cognitivo se produce en esta zona, se considera la historia evolutiva del sujeto, así como el cambio creado gracias a la ayuda del resto del grupo y de las herramientas culturales propias de la situación. La imitación que hace el sujeto y la instrucción de uno o varios miembros de grupo juegan un papel muy importante, ya que lo que se espera es que lo que el niño o el sujeto son capaces de hacer con la cooperación hoy, más adelante lo puedan realizar por si solos. Por lo tanto la única forma de instrucción que se puede considerar buena, es la que tiene como interés prioritario buscar el desarrollo del niño o del sujeto, buscando que se adquiriera una maduración y una construcción propia del conocimiento.

Vigotsky en este concepto centra algunas de sus ideas, porque lo que se manifiesta en la zona de desarrollo próximo, es la relación que existe entre el funcionamiento del plano inter-psicológico, es decir, con otros sujetos, y el funcionamiento en el plano de lo intra-psicológico, el sujeto consigo mismo. El lenguaje es lo que permite que exista una interacción social entre personas que se dedican a resolver una tarea o problema determinado, en donde el más capaz funge como instructor para guiar la construcción del conocimiento de la otra persona o personas, logrando que además de que el sujeto llegue a la resolución de la tarea en ese momento, construya nuevos conocimientos que le permitan resolver tareas iguales o similares por si solo en otro momento.

### **Jerome Bruner.**

Jerome Bruner (1915) es un psicólogo norteamericano que centro sus trabajos en los problemas sociales y educativos, mismos que han influido en la enseñanza durante varios años. Una de sus principales aportaciones al tema de la educación, fue su teoría sobre el proceso de aprendizaje por descubrimiento. Para Bruner, la promoción de un aprendizaje activo era fundamental para que el sujeto tuviera una verdadera comprensión.

Bruner consideraba, exhibiendo un pensamiento constructivista, que si el alumno era motivado por el instructor o educador a descubrir el aprendizaje por sí mismo, este tendría un mayor significado. Este argumento del aprendizaje por descubrimiento forma parte de la primera de tres implicaciones educativas que podemos encontrar en Bruner (Guilar, 2009).

La segunda implicación de Bruner en el área educativa es la que se refiere a la información o presentación de los contenidos. Esto se refiere a que estos deben ser expuestos al alumno de forma adecuada, en términos de la estructura cognitiva del sujeto que aprende, es decir, si le damos al sujeto un contenido que aun no está al alcanza de su comprensión, por que su estructura cognitiva en ese momento no se lo permite, en lugar de motivarlo a que descubra su aprendizaje, podríamos crear en él un sentimiento de frustración. Sin embargo, Bruner

consideraba que motivar el aprendizaje por descubrimiento no era adecuado para todos los niveles como por ejemplo el nivel preescolar y el nivel básico.

La tercera implicación es la que se refiere al currículo, el cual se debe organizar en forma de espiral, lo cual implica que los contenidos deben darse al alumnos de acuerdo a su estructura cognitiva, primero con poca profundidad, posteriormente retomarlos pero profundizar más y así sucesivamente, para que los alumnos modifiquen paulatinamente sus representaciones mentales, en la medida que se desarrollan sus capacidades cognitivas de categorización, conceptualización y representación del mundo.

De acuerdo con Baro (2011), en el aprendizaje por descubrimiento de Bruner podemos hablar de tres tipos de descubrimiento: el descubrimiento inductivo, el deductivo y el transductivo. El primero hace referencia a la recolección y ordenación de información que hace un sujeto, acciones que le permitirán poder llegar a una nueva categorización, conceptualización o generalización. El segundo implica la combinación o relación que hace el alumno en relación a ideas generales que ya posee, con lo que podrá construir enunciados específicos, como por ejemplo un silogismo. El tercero hace referencia a cuando el sujeto puede relacionar y comparar elementos particulares de un objeto o situación, logrando encontrar una o varias características similares.

La misma autora, menciona que los principales principios que el aprendizaje por descubrimiento de Bruner tiene son, que el aprendizaje que un sujeto descubre por sí mismo es el aprendizaje real, pero que el significado que se le dé a este aprendizaje descubierto no puede ser verbal, sino creativo, ya que los verbalismos son vacíos. Otro principio es el que se refiere a que lo que se debe enseñar al alumno, es que pueda descubrir y no la instrucción o la enseñanza directa de la materia de estudio, porque la acción de enseñar en sí misma no producirá una mejora en la educación. Bruner tal vez indirectamente otorga un valor importante a la motivación y confianza que tendrá el alumno al percatarse de que es capaz de descubrir el conocimiento por sí solo, sentimientos que llevarán a los alumnos a seguir buscando nuevos descubrimientos. Además, el hecho de

descubrir el aprendizaje por el sujeto mismo, es garantía de que permanecerá en la memoria por un largo tiempo o que incluso no se olvide y con esto que se aprendió, el sujeto será capaz de resolver problemas, habilidad que es meta primordial de la educación.

Una importante aportación de Bruner con la cual refleja de alguna manera sus ideas constructivistas es cuando habla de su “Teoría de la Categorización”, en la que confluye con Vigotsky cuando destaca que un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de un sujeto es que este sea activo. Con la diferencia que Bruner añade a la idea de la actividad guiada o mediada de Vigotsky, una condición indispensable, la cual es, que para que una persona pueda aprender una información de manera significativa, la persona debe tener la experiencia personal de descubrirla, es decir, lo que fomenta el aprendizaje significativo es el descubrimiento del mismo.

En el siguiente fragmento se hace evidente el pensamiento constructivista de Bruner.:

He llegado a la conclusión de que cada vez más claramente la mayor parte del aprendizaje, en la mayoría de los entornos, es una actividad realizada en común, [...] Es esto lo que me ha llevado a destacar no solamente el descubrimiento y la invención, sino también la importancia de negociar y compartir, en una palabra, de una creación común de la cultura como tema escolar y como preparación adecuada para convertirse en un miembro adulto de la sociedad donde desarrollará su vida (Bruner, como se citó en Guilar, 2009, p. 238).

### **David P. Ausubel.**

D. P. Ausubel nació en Estados Unidos en 1918; sus trabajos estuvieron dedicados fundamentalmente a la psicología educativa, una de sus principales aportaciones es el concepto de aprendizaje significativo que se opone al aprendizaje memorístico. Dos de sus obras más representativas fueron: *“Psicología del aprendizaje verbal Significativo”* y el libro *“Psicología Educativa”* en

donde desarrolla un enfoque cognoscitivo del aprendizaje y de la psicología educativa.

De acuerdo con Carretero (2007), la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel, consiste en que el significado que el alumno otorgue a su aprendizaje, depende de la relación que pueda establecer entre sus conocimientos que ya tiene y los nuevos que se le presentan. Este aprendizaje significativo se opone a la enseñanza tradicional, argumentando que con la repetición mecánica, el alumno no es capaz de estructurar un todo relacionado con el conocimiento, habilidad que solo podrá realizar si el alumno utiliza sus conocimientos previos aunque estos sean incorrectos.

Schunk (1997), menciona que para Ausubel, el conocimiento temático es una manifestación del aprendizaje por recepción, esto refiere a que lo más común, es que al estudiante se le presente lo que tiene que aprender en su forma final, cuando esto sucede lo que se le está pidiendo al alumno es que incorpore este aprendizaje en su estructura cognoscitiva para que pueda disponer de él reproduciéndolo, pero tal vez no exista un aprendizaje relacionado para que pueda resolver problemas con ese conocimiento en un momento futuro.

Ausubel concibió a la Psicología educacional como la ciencia que estudia los principios generales del aprendizaje significativo en el salón de clases. Analizó dos tipos de aprendizaje, el aprendizaje significativo por recepción y el aprendizaje significativo por descubrimiento. El primero se lograba o se canalizaba por medio de la explicación de un profesor, el segundo se consideraba significativo por el hecho de ser descubierto por el sujeto. En ambos casos los aprendizajes pueden ser significativos, la condición es que el estudiante debe tener una actitud de aprendizaje significativo; es decir, que pueda relacionar el conocimiento nuevo en función de sus conocimientos previos, además la tarea tendrá que ser potencialmente significativa (Palladino 2006).

Garita (2001), afirma que lo que hace que el concepto de aprendizaje significativo sea considerado una postura pedagógica, es que para Ausubel, el

aprendizaje radica en una relación significativa entre lo que está por conocerse y lo que sujeto desea o cree que va a conocer del objeto, es decir, el alumno va más allá del conocimiento gracias a sus experiencias que le permiten reelaborar su conocimiento o construirlo dentro de un contexto en torno al objeto del conocimiento. Esta construcción lograra que lo que el sujeto aprendió se encuentre durante más tiempo, permitiéndole llevar a otros momentos y situaciones lo aprendido, además de resolver los problemas que le presente el mundo de manera creativa y original.

Para Ausubel el aprendizaje significativo por recepción no tenía que ser pasivo, lo consideraba activo porque necesita ciertas características. La primera es, realizar un análisis cognoscitivo para saber si el material que se le va presentar al alumno es significativo. La segunda requiere de una conciliación entre las ideas que ya tiene el alumno, las similitudes y diferencias que puedan existir con las ideas o información nueva que se le va a presentar, con el fin de resolver contradicciones. La tercera se refiere a que la creación del material de aprendizaje debe estar acorde a los antecedentes intelectuales, idiosincráticos y al vocabulario del alumno.

Así mismo, de acuerdo con Palladino, (2006), aunque la enseñanza significativa por recepción difícilmente se logra en la práctica, esto no quiere decir que sea pasiva, porque para que los significados sean retenidos por el alumno, estos tuvieron que ser adquiridos en un proceso activo.

Otro concepto que Ausubel introduce a la educación, es el denominado de los organizadores previos, que tiene el propósito de facilitar la enseñanza receptivo-significativa. Los organizadores previos son representaciones realizadas por el profesor, con el propósito de que le sirvan al alumno como herramienta para que pueda establecer relaciones apropiadas entre el conocimiento que ya posee y el nuevo, esto propiciará una adecuada comprensión por parte de los alumnos, logrando así un aprendizaje significativo, mismo que no requiere un una actividad física por parte del alumno ni un descubrimiento por cuenta propia de principios teóricos.

Como podemos notar las aportaciones de Ausubel, en cierto punto coinciden con la visión de Piaget, ya que toma en consideración para el aprendizaje los procesos internos del alumno y los esquemas con los que cuenta.

### **El proceso de enseñanza-aprendizaje en el constructivismo.**

El Constructivismo como corriente psicopedagógica se ha formado en base a las derivaciones educativas de los principios de los autores que hasta el momento hemos revisado, a pesar de que los enfoques de los distintos personajes parten del estudio de diferentes intereses, problemáticas, fundamentos epistemológicos y de la formulación de diferentes supuestos teóricos a partir de metodologías distintas para enfrentar una problemática, confluyen en otorgar al alumno un papel constructivo en el aprendizaje escolar, en que el mismo es capaz de construir sus aprendizajes a partir de la consideración de sus esquemas o estructuras cognoscitivas internas y de la ayuda orientada gracias a la socialización tomando en cuenta sus conocimientos previos. (Tirado *et al.* 2010).

El constructivismo ha tenido una fuerte influencia en la enseñanza, tanto en la elaboración de programas como dentro del aula. Uno de los principios del constructivismo es que el alumno debe tener una actitud de compromiso en su aprendizaje, así como una participación más activa. También resalta la función del docente, brindando experiencias que propicien la reflexión. El constructivismo otorga un peso importante a la interacción social en el grupo y la colaboración, ya que si los alumnos se ayudan entre sí, además de compartir sus habilidades, también se sentirán motivados por que se percatan de que son capaces para aprender. (Schunk, 1997).

En la postura constructivista, existe un evidente rechazo a la idea de que el alumno es un receptor pasivo y reproductor o repetidor de saberes, tampoco acepta que el aprendizaje o el desarrollo del sujeto sea la consecuencia de la acumulación de información. Este rechazo implica la idea de que la pedagogía tiene como objetivo la tarea de que el alumno pueda desarrollar por si mismo

aprendizajes significativos, con un amplio repertorio de soluciones ante situaciones que se le puedan presentar (Díaz Barriga, 2002).

Piaget con respecto al aprendizaje, nos lleva a la concepción de un sujeto psicológico que es capaz de resolver tareas por medio de acciones creativas y personales. Esta concepción, nos ayuda a entender la variedad de caminos que pueden tomar diferentes alumnos para llegar a la resolución de un mismo problema. Así, el profesor constructivista es capaz de identificar como los alumnos están construyendo su conocimiento, lo que le permitirá diagnosticar en qué nivel de desarrollo intelectual se encuentran sus alumnos, para poder propiciar el progreso y desarrollo de los mismos. (Palladino, 2006)

Por lo tanto, las funciones del docente constructivista son: diagnosticar en que etapa del desarrollo intelectual esta el alumno y en función de ella, originar situaciones interesantes y problemáticas, propiciando la capacidad organizadora y estructurarte del alumno.

Los trabajos de Vigotsky pueden ser aplicados a muchas situaciones educativas, una de estas aplicaciones es el concepto de andamiaje educativo, mismo que es una analogía de los andamios que son utilizados en ámbito de la construcción. Tanto en la construcción como en la educación, si no existieran los andamios que cumplen la función de ser herramientas que brindan apoyo para que el sujeto pueda alcanzar algo o llegar a algún lugar, el sujeto no sería capaz de resolver ciertas tareas, por lo tanto, la tarea del docente es controlar los elementos que están fuera del alcance del alumno para que los andamiajes sean utilizados solo cuando sea necesario.

En el constructivismo de Vigotsky, en las situaciones de aprendizaje, el profesor inicialmente realiza la mayor parte del trabajo de forma explicativa, pero paulatinamente le va otorgando cada vez más responsabilidad al estudiante. Conforme el alumno se vuelve más hábil, el profesor ira retirando el andamiaje que otorgó, con la intención de que el alumno se desenvuelva de forma independiente. El recurso del andamiaje es apropiado cuando el profesor

considera necesario proporcionar a sus alumnos alguna información o ayudarles a resolver cierta parte de una tarea para que los alumnos puedan concentrarse en las que le cuestan más trabajo dominar en ese momento.

De acuerdo con Schunk (1997), otra importante aplicación de la teoría de Vigotsky es la colaboración entre los miembros de un grupo, que pueden ser las bases de la idea del aprendizaje colaborativo. Si los miembros o compañeros de un grupo realizan una actividad de manera conjunta, se puede decir que la interacción social tiene una función pedagógica. Investigaciones han demostrado que cuando los miembros de un grupo escolar tienen tareas específicas y responsabilidades asignadas, este tiende a ser más efectivo.

Palladino (2006), afirma que para Vigotsky el profesor debe ser percibido como un sujeto que enseña en un contexto que a través de actividades grupales, promueve la construcción del conocimiento de los alumnos, que favorecerá la apropiación del mismo por medio de la ayuda estructurada en actividades escolares, siempre siguiendo una intención bien direccionada.

En las implicaciones educativas de la teoría de Bruner, encontramos que la labor del docente es la de guiar los procesos de enseñanza aprendizaje, teniendo claro el grado de ayuda que debe recibir el alumno de acuerdo a su nivel de competencia, dándole mayor responsabilidad en su propio aprendizaje en la medida que el aprendiz se va apropiando del conocimiento.

Para Bruner, los procesos de enseñanza y aprendizaje, es conveniente que se desarrollen en prácticas en donde exista la colaboración que se puede dar en el trabajo grupal, porque así es más posible que se dé el aprendizaje por descubrimiento, para esto, el alumno debe ser participativo. La labor del docente en este caso, es la de mediar y guiar a los alumnos para que lleguen o alcancen los objetivos de aprendizaje, es decir, el docente no le proporciona al alumno los contenidos de una forma acabada, sino que propicia el descubrimiento del alumno.

Bruner considera que los docentes deben ajustar sus estrategias de enseñanza, tomando en cuenta el estado y evolución de desarrollo del alumno, ya que el aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el docente le otorga al estudiante herramientas suficientes al alumno, para que el pueda descubrir por si mismo lo que desea saber, conocer o aprender, esto constituye un aprendizaje efectivo si se lleva a cabo de forma adecuada porque también se propicie la investigación, “pues cuando se lleva a cabo de modo idóneo, asegura un conocimiento significativo y fomenta hábitos de investigación en los alumnos” (Baro, 2011, p.5).

Por su parte la teoría de Ausubel defiende la idea de una estrategia deductiva con el fin de que el alumno pueda encontrar contenidos relacionados con las ideas generales expuestas al iniciar, seguidos de puntos específicos. La propuesta de Ausubel requiere que el maestro ayude a los alumnos a dividir las ideas en puntos interrelacionados más pequeños y a vincular las nociones nuevas con los temas similares en la memoria.

Por lo tanto, el enfoque de Ausubel debe existir mucho contacto entre los alumnos y profesores, por un lado, los maestros presentan verbalmente el nuevo material, pero constantemente piden respuestas por parte de los alumnos. El profesor debe tener sus clases bien estructuradas, ejemplificando los conceptos presentados de diversas formas, de tal manera que los alumnos puedan encontrar la relación existente entre lo nuevo y sus conocimientos previos. (Schunk, 1997).

En el planteamiento didáctico de Ausubel, el docente debe de cumplir con ciertas condiciones de instrucción básica para que se pueda propiciar el aprendizaje significativo de contenidos curriculares.

Tirado et al. (2010) afirma que Ausubel en su planteamiento didáctico plantea al docente una serie de condiciones de instrucción básica, mismas que son indispensables, ya que propician el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares:

- Presentar los contenidos con una secuencia lógica y psicológica adaptada a las estructuras cognitivas de los alumnos.
- Delimitar las intenciones y los contenidos de aprendizaje en una secuenciación progresiva continua que respete niveles de inclusión, abstracción y generalización; es decir, organizarlos de lo más general e inclusivo a lo más detallado y específico, considerando las relaciones que guardan entre sí los núcleos de información: de supraordinación-subordinación o antecedente-consecuente.
- Presentar los contenidos en forma de sistemas conceptuales o esquemas de conocimiento organizados, interrelacionados y jerarquizados, evitando los datos aislados y sin sentido.
- Orientar al alumno a encontrar las ideas fundamentales y a organizarlas e integrarlas significativamente. El uso de puentes cognitivos, que son conceptos o ideas generales como las analogías, los mapas conceptuales, los organizadores previos, entre otras estrategias, permite a los alumnos enlazar sus estructuras cognitivas con el material nuevo por aprender.
- Estimular la motivación y participación activa de los alumnos mediante el desarrollo de ciertos mecanismos autorregulatorios (metacognitivos) que les sirvan para controlar eficazmente su ritmo y estrategias de estudio, y que aumenten el significado potencial de los materiales académicos (p. 53).

Integrando las posturas de Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel, podemos decir que el constructivismo como corriente psicopedagógica, además de tomar en cuenta los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje, también considera las estrategias y condiciones que permiten suscitar y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje, mismo que deberá lograr en el alumno aprendizajes significativos, memorización comprensiva de los contenidos escolares y que lo aprendido pueda ser utilizado en su vida práctica.

Esencialmente, en la postura constructivista el alumno debe ser activo, ya que las actividades individuales son un medio sustancial para que este logre desarrollar su potencial escolar, personal y social, porque las actividades sociales promueven un

aprendizaje social, solidario y colaborativo. Ambos tipos de actividades deberán favorecer que los alumnos puedan relacionar sus nuevos aprendizajes, permitiendo que el alumno mejore sus habilidades de pensamiento, descubrimiento y resolución de problemas, es decir, se logra una construcción social e individual del conceptos y principios.

Por lo tanto en el constructivismo el docente debe tener la capacidad de involucrar en su planteamiento didáctico, la creación de situaciones y ambientes de aprendizaje tanto individuales como grupales, asumiendo el papel de guía y mediador en al proceso de enseñanza aprendizaje para que el alumno construya su propio aprendizaje.

En conclusión, el constructivismo se opone a la idea de que el alumno es un simple receptor y acumulador de aprendizajes determinados, considerando que el alumno tendrá que ser activo en climas de aprendizajes creados por el docente que guiará el proceso de enseñanza para que el alumno construya y reconstruya colaborativamente su aprendizaje.

## **CAPÍTULO III      LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA**

### **Antecedentes sobre los estilos de enseñanza**

Se define como “estilo” a la forma en que realizamos una actividad o la manera en que interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a nuestra experiencia. Cada uno tiene su propia perspectiva, y ante un mismo acontecimiento podemos tener muy distintas interpretaciones, emociones y percepciones de la situación.

Así, hay estilos para comportarse, para hablar, para vestir y por supuesto también para educar.

El concepto de “estilo” fue utilizado inicialmente por Allport en 1937, desde entonces varias teorías han intentado entender cómo funcionan realmente los estilos y cuales pueden ser sus aplicaciones en diversos ámbitos (Curry, 1983; Grigorenko y Sternberg 1995; Kagan y Kogan, 1979, Kogan, 1983; Riding y Cheema, 1991; Sternberg, 1999; Vermon, 1973).

Grigorenko y Sternberg (1995) realizaron una detallada investigación sobre el tema y reconocen que en general, los estudios realizados por diferentes autores pueden agruparse en tres enfoques:

1) Enfoque centrado en la cognición: Se relaciona con los estilos cognitivos y consiste en conocer como los individuos perciben y realizan sus actividades intelectuales (Witkin, Oltman, Raskin, y Karp, 1971 son autores dentro de este enfoque, cit. en Grigorenko y sternberg, 1995).

2) Enfoque centrado en la personalidad. Dentro de este enfoque Myers y Myers, realizan una distinción de dos actitudes (extroversión e introversión), dos funciones preceptuales (intuición y sensación) dos funciones de decisión (pensamiento y sentimiento) y dos formas de negociar con el mundo (percepción y juicio).

Gregory, 1984; (cit. en Alvarado y Panchí, 2003) por su parte, clasifica con base en el espacio y tiempo dos formas de estilos: abstracto y concreto con respecto al espacio, y secuencia y aleatorio con respecto al tiempo. Miller (1991) distingue entre estilos analíticos vs. holísticos (globales), subjetivos vs. objetivos y emocionalmente estables vs. emocionalmente inestables.

3) Enfoque centrado en la actividad. Este enfoque se relaciona con los estilos de enseñanza y aprendizaje. Las teorías que utilizan este enfoque son las que más aplicaciones tienen en el salón de clase. Por ejemplo, Kolb (1974) identificó cuatro estilos de aprendizaje: convergente vs divergente, y asimilación vs acomodación.

Burke y Garger (1988) presentan otra clasificación de estilos que tiene puntos de coincidencia con la propuesta de Grigorenko y Sternberg anteriormente referida y la dividen en cuatro categorías:

1) Estilo centrado en la cognición. Responde a la pregunta ¿cómo conozco? Considera a la percepción como el estado inicial de la cognición para la adquisición, procesamiento y utilización de la información, ya que las diferencias perceptuales afectan el qué y cómo recibimos el conocimiento.

2) Estilo centrado en la conceptualización. Responde a la pregunta ¿cómo pienso? Distingue cuatro tipos de maneras de pensar, divergente o convergente y lineal o aleatoria. Algunas personas verbalizan sus ideas para entenderlas, otras piensan rápidamente, espontáneamente e impulsivamente, o por el contrario lo hacen de manera lenta y reflexiva.

3) Estilo centrado en los afectos. Responde a la pregunta ¿cómo decido? Este estilo se encarga de las características motivacionales, valorativas, emocionales y de juicio. Algunas personas se motivan internamente, otras se motivan con factores externos; mientras unos toman decisiones calculadas, lógicas y racionales, otros lo hacen de manera subjetiva, basados en sus percepciones o emociones.

4) Estilo centrado en la conducta. Responde a la pregunta ¿cómo actúo? Este modelo surge de los enfoques anteriores, el cognitivo, el conceptual y el afectivo, ya que toda acción es un reflejo de estos factores.

Burke y Garger (1988) comentan que los patrones básicos de personalidad influyen en muchos aspectos de la conducta profesional y personal. Cuando estos afectan al aprendizaje son llamados estilos de aprendizaje, cuando son reflejados en la enseñanza los llamamos estilos de enseñanza y si son un modelo para la administración, manejo de un grupo o empresa los llamamos estilos de administración o mando.

Los estilos pueden ser predecibles, esto significa que es posible definir anticipadamente la forma de adquirir conocimientos, la estabilidad y la madurez (De Sánchez, 1996). Por lo tanto, los estilos de pensamiento sirven para explicar y prever aquellos aspectos del desempeño de las personas en la escuela, en el trabajo y en la vida que no pueden atribuirse directamente a la inteligencia, sino más bien, a la manera como las personas la utilizan (Sternberg, 1999). Incluso, Barón (1987) ha propuesto que la habilidad de pensar puede ser cuestión de tener un estilo cognitivo eficaz.

Dado que los estilos forman parte de la porción flexible del sistema cognitivo, pueden ser moldeados por la experiencia, y por lo tanto, se pueden concebir como herramientas que las personas utilizan para aprender e interactuar más eficientemente (Castañeda y López, 1996).

Para Alonso y colaboradores (1997), los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma como actúan las personas, nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Tienen el peligro de servir de simples etiquetas.

Desde una perspectiva fenomenológica, las características estilísticas son los indicadores de superficie de los niveles profundos de la mente humana: el sistema

total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.

Así, es frecuente que un profesor tienda a enseñar como le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva enseña según su propio estilo de aprendizaje.

Este proceso interno, inconsciente en la mayoría de los profesores, aflora y se analiza cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y medir sus preferencias de aprendizaje, que luego desembocan en preferencias en su estilo de enseñar preferido. Para, el estilo de enseñar preferido por el profesor puede significar un favoritismo inconsciente para los alumnos con el mismo estilo de aprendizaje, los mismo sistemas de pensamiento y cualidades mentales (Alonso y colaboradores, 1997).

Como señala Beltrán (1993) y González-Cabanach (1997) actualmente se está desarrollando un nuevo rol de profesor, basado en una *docencia de calidad*, siendo las funciones de ese nuevo rol las siguientes:

- a) **Manager:** manager del grupo clase, realiza y mantiene los registros de los estudiantes, y atiende a los problemas que surgen dentro de la clase.
- b) **Ejecutivo:** toma decisiones sobre problemas escolares fundamentales.
- c) **Orientador:** actúa como especialista en la presentación del contenido instruccional, suministra actividades, feedback y preguntas ajustadas al nivel de los estudiantes.

- d) Estratega: actúa como un verdadero pensador, especialista en la toma de decisiones, anticipar dificultades, conocer las estructuras del conocimiento.
- e) Experto: posee una rica base de conocimientos que le permitirán decidir en cada caso lo que es más relevante dentro de las diversas materias.
- f) Persona de apoyo: debe proporcionar ayuda y apoyo a los estudiantes para la realización de las tareas.

Es importante mencionar que en muchas ocasiones estos estilos no se manifiestan de manera unívoca ni de manera aislada.

### **Estudios sobre los estilos de enseñanza en la educación**

Existen numerosos textos que estudian el papel de los E.E. en la educación (Ashworth, 1992; Delgado, 1991; Goldberger y Howarth, 1993; Gerney y Dort, 1992; Goldberger, 1984; Greenspan, 1992; Mosston y Ashworth, 1994; Mueller y Mueller, 1992). Cronológicamente veamos algunos de los estudios o aportaciones de diferentes autores en la década de los noventa (ver cuadro I):

La propuesta de E.E. planteada por Delgado (1991) se encuentra muy extendida y utilizada, siguiendo igualmente el continuo pero con una mayor flexibilidad en su estudio y en su aplicación en el aula. En ella, se respetan los E.E. difundidos por Mosston y Ashworth (1994), pero presentan algunas modificaciones y son agrupados en función de sus principales características y objetivos. Estos son:

- E.E.Tradicionales: Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas.
- E.E. que fomentan la Individualización: Individualización por grupos, Enseñanza Modular, Programas Individuales y Enseñanza Programada.
- E.E. que posibilitan la participación: Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos y Microenseñanza.

- E.E. que favorecen la socialización: Estilo Socializador. Incluye el trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinar, juegos de roles y simulaciones.
- E.E. que implican cognoscitivamente al alumno/a: Descubrimiento guiado y Resolución de problemas.
- E.E. que promueven la creatividad: Estilo Creativo. Incluye la sinética corporal.

Según Don Franks (1992) entre los principales objetivos del continuo pueden destacarse los siguientes:

1. Conceptuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Coordinar experiencias para el futuro profesorado.
3. Proveer una base para incrementar la coordinación en la universidad pública.
4. Proporcionar una base teórica para futuras investigaciones.
5. Enseñar a trabajar las diferencias individuales.
6. Favorecer la enseñanza efectiva a profesorado de diferentes disciplinas.
7. Ayudar al profesorado novel en una aproximación lógica de la enseñanza.
8. Servir de reaprovechamiento y actualización al profesorado experimentado.

La esencia de los estilos de enseñanza debe entenderse con un triple ámbito de acción (Boyce, 1992):

1. Asistir al profesorado a fin de proporcionarle una sólida estructura para el desarrollo de sus actividades en la enseñanza.
2. Asistir a los investigadores permitiéndoles un modelo sobre el que designar y conducir sus estudios.
3. Asistir a los supervisores para que puedan proporcionar feedback al profesorado.

Para Brunner y Hill (1992) el uso de los E.E. también en sesiones de preparación se hace fundamental en cuanto posibilita una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos.

Biddle y Goudas (1993) en un artículo en el que estudian la influencia de la utilización de distintos E.E. sobre las variables clima de clase y motivación, determinan que cuando las clases son planificadas y realizadas cuidadosamente y las tareas orientadas y controladas por el profesorado se producen efectos positivos en la motivación, satisfacción y aprendizaje.

Para Goldberger y Howarth (1993) los E.E. son necesarios en tanto permiten conseguir una amplia variedad de destrezas motoras o de otra índole, además de que su puesta en práctica permite que se haga de forma natural y suponen un acercamiento a la enseñanza efectiva. En su opinión, el continuo proporciona lógicas alternativas al profesorado para seleccionar el E.E. en función de la propuesta requerida, posibilita nuevos puntos de vista prácticos y teóricos y facilita el desarrollo adecuado del currículum.

Para Piéron (1996) el Continuo de E.E. fue, probablemente, la mejor oportunidad de pasar de la teoría a la acción. Su concepto lleno de significado, proveyó una buena oportunidad para dibujar y verificar las hipótesis de investigación en situación real. Este mismo autor, incentiva a los investigadores a realizar más estudios sobre el mismo.

El Estilo de Enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos (Delgado, 1996).

Viciano y colaboradores (1999) destacan las siguientes aportaciones de los Estilos de Enseñanza en la programación e intervención didáctica del profesorado:

1. No se debe rechazar los E.E. tradicionales simplemente por tratarse de una metodología más instructiva, sino aprovecharlos como eficaces herramientas siempre que nuestros objetivos lo permitan.
2. Los E.E. Individualizadores aportan productividad en la enseñanza universitaria, a la vez que el alumnado cobra una mayor importancia en la planificación docente.
3. Los E.E. Participativos tienen como principal aplicación la formación del alumnado como futuro formador, monitor o capacitador, al tiempo que se ve multiplicada la acción informativa del profesorado.
4. La verdadera productividad de los E.E. radica en la posibilidad de combinación en función de los objetivos y expectativas, características del alumnado, condiciones de trabajo, tiempo disponible y demás factores que condicionan el acto didáctico.

Cuadro I: Ventajas de los Estilos de Enseñanza.

VENTAJAS	AUTORES
- Condicionan los resultados de aprendizaje.	(Pankratius, 1997);
- Condicionan la relación en el acto didáctico.	(Delgado, 1996)
- Ofrecen posibilidades de adaptación y combinación en función de objetivos, características y necesidades de los factores que condicionan el acto didáctico.	(Viciano y Delgado, 1999)
- Permiten mayor variedad de destrezas motoras y de otra índole.	(Goldberger y Howartch , 1993)
- Enseña a trabajar las diferencias individuales.	(Don Franks, 1992)
- Favorecen la enseñanza efectiva en diferentes disciplinas.	(Boyce, 1992; Don Franks, 1992)
- Proporcionan estructuras para construir sesiones, facilitando una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos.	(Boyce, 1992)
- Permiten coordinar experiencias para el futuro profesorado.	(Don Franks, 1992)
- Sirven de reaprovechamiento y actualización, proporcionando feedback al profesorado.	(Don Franks, 1992).
- Posibilitan pasar de la teoría a la práctica, proporcionando una base teórica para futuras investigaciones mediante una aproximación lógica.	(Piéron, 1996; Don Franks, 1992)
- Vislumbran nuevas áreas de investigación	(Boyce, 1992)

## Ciclo de aprendizaje de David Kolb

### Antecedentes

El desarrollo del Inventario del Tipo de Instructor (ITI), está basado en los principios de David Kolb (citado por Smith, 2001), quien desarrolla un modelo de enseñanza aplicable para cada estilo de aprendizaje. De esta forma guía al profesor, bajo un esquema de confort pedagógico, de acuerdo a las necesidades del que aprende. Una persona con preferencia a un tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómoda y estará más abierta a un profesor que adopte una posición acorde con su perfil para el aprendizaje. El educador es el encargado de crear el ambiente educativo adecuado y de controlar el proceso de enseñanza mediante técnicas y métodos de instrucción para el alumno. Kolb plantea que el papel del instructor varía de acuerdo a los tipos de aprendizaje de los alumnos. El papel del instructor tiene cuatro facetas. La Tabla 1 los resume así:

Tabla 1. Kolb: objetivos específicos de cada faceta del papel de instructor

<b>Papel de instructor</b>	<b>Objetivo</b>
1. Ayudante, modelo a seguir y colega	Desarrollar el conocimiento y el entendimiento personal
2. Facilitador del proceso y especialista en tareas	Apreciar y entender el cómo y porqué de las cosas
3. Intérprete de un campo específico de conocimiento y comunicador de información	Adquirir y dominar el conocimiento y actitudes
4. Entrenador y asesor	Aplicar activamente lo aprendido a situaciones reales

El instructor debe tener en cuenta que el objetivo principal en la enseñanza debe cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estilo. Para que el alumno se interese en aprender, el instructor debe tomar, como objetivo del sistema de enseñanza, aquel que sea compatible con los intereses de acuerdo al estilo de aprendizaje. De conformidad con las características de las preferencias del perfil de los tipos de aprendizaje, Kolb plantea que el instructor asuma un papel o rol específico para cada uno. (Véase la Tabla 2)

Tabla 2. El papel del instructor y los tipos de aprendizaje de Kolb

<p><b>Papel del instructor</b> <i>Ayudante, modelo a seguir y colega</i></p> <p><b>EXPERIENCIA CONCRETA</b></p>	<p><b>Papel del instructor</b> <i>Facilitador del proceso y especialista en tareas</i></p> <p><b>OBSERVACIÓN REFLEXIVA</b></p>
<p><b>Papel del instructor</b> <i>Modelo a seguir, entrenador y asesor</i></p> <p><b>EXPERIMENTACIÓN ACTIVA</b></p>	<p><b>Papel del instructor</b> <i>Intérprete de un campo específico de conocimiento y comunicador de información</i></p> <p><b>CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA</b></p>

Otros autores como Anderson y Pierce (IESE-Universidad de Navarra, 2001), reúnen actividades y estrategias planteadas por Kolb con algunas obtenidas de sus investigaciones de estilos de aprendizaje. La Tabla 3 presenta una recopilación de estas actividades y estrategias de enseñanza.

Tabla 3. Actividades y herramientas de instrucción que apoyan diferentes aspectos del ciclo de aprendizaje

<p><b>EXPERIENCIA CONCRETA</b></p> <p><b>Instructor:</b> <i>Ayudante, modelo a seguir y colega</i></p> <p><b>Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevar un registro de ideas; imágenes dirigidas para crear experiencias o debates.</li> <li>- Hacer un aprendizaje basado en nuevas experiencias, simulación y retroalimentación de colegas.</li> <li>- Proporcionar asesorías personalizadas.</li> <li>- Dirigir un aprendizaje por intuición.</li> </ul> <p><b>Herramientas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecturas</li> <li>- Ejemplos</li> <li>- Trabajos de campo</li> <li>- Laboratorios</li> </ul>	<p><b>OBSERVACIÓN REFLEXIVA</b></p> <p><b>Instructor:</b> <i>Facilitador del proceso y especialista en tareas</i></p> <p><b>Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de esquemas causales, mantenimiento de un diario y lluvia de ideas.</li> <li>- Dar conferencias/oportunidades para demostrar el papel de observación activa, para considerar diversas perspectivas en un solo tema.</li> <li>- Realizar pruebas objetivas de conocimiento en un tema.</li> <li>- Ver a otros o haciendo observaciones sobre sus experiencias.</li> <li>- Actuar con introversión.</li> </ul> <p><b>Herramientas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apuntes</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de problemas</li> <li>- Vídeos</li> <li>- Planes y observaciones para poner en funcionamiento algo</li> <li>- Juegos/simulaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicaciones</li> <li>- Discusiones</li> <li>-Lluvia de ideas</li> <li>- Preguntas de reflexión</li> <li>- Pregunta retórica</li> </ul>
<p><b>EXPERIMENTACIÓN ACTIVA</b></p> <p><b>Instructor: <i>entrenador y asesor</i></b></p> <p><b>Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar planes de acción, una simulación o grupos de trabajo sin guía.</li> <li>- Proporcionar oportunidades para practicar y recibir una retroalimentación.</li> <li>- Realizar pequeños grupos de discusión.</li> <li>- Hacer proyectos y actividades de aprendizaje</li> </ul>	<p><b>CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA</b></p> <p><b>Instructor: <i>Intérprete de un campo específico de conocimiento y comunicador de información</i></b></p> <p><b>Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar conceptos, desarrollo de teorías personales o evaluaciones tradicionales.</li> <li>-Lecturas teóricas.</li> <li>- Facilitar tiempos para estudio a solas.</li> <li>- Presentar en forma estructurada las ideas.</li> <li>- Crear teorías para explicar</li> </ul>

<p>individuales y a su propio ritmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar teorías para resolver problemas y tomar decisiones.</li> <li>- Actuar con extroversión.</li> </ul> <p><b>Herramientas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos</li> <li>- Trabajo de campo</li> <li>- Tareas para casa</li> <li>- Laboratorio</li> <li>- Estudio de casos</li> <li>- Simulaciones</li> </ul>	<p>observaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear pensamientos deductivos.</li> </ul> <p><b>Herramientas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencias</li> <li>- Informes de investigación</li> <li>- Proyectos</li> <li>- Analogías</li> <li>- Construcción de modelos</li> </ul>
---	--

### **El Inventario del Tipo de Instructor y el ciclo de aprendizaje de Kolb**

En el Ciclo de Aprendizaje por Experiencias (Pfeiffer y Jones, 1980), el Experimentador Concreto puede ser muy receptivo y emotivo para experimentar la actividad; así como en difundir y compartir las reacciones que observó en dicha actividad. Al mismo tiempo, el experimentador concreto puede llegar a ser muy meticuloso durante el paso cuatro (ver Fig. 2; pasos 1, 2 y 4). De este modo, con base en la experiencia, algunos estudiantes tienen una forma receptiva de aprender. Generalmente, confían fuertemente en juicios basados en los sentimientos y aprenden mejor de ejemplos específicos, y participando en las discusiones. Kolb llama a este tipo de aprendices Experimentadores Concretos (ver Fig. 1).

Kolb denomina Observadores Reflexivos (Fig. 1) a los escolares que tienen un estilo tentativo, imparcial y reflexivo de aprender. Confían exageradamente en la observación meticulosa y asimilan mejor en situaciones que permiten la observación imparcial. De acuerdo con el Aprendizaje por Experiencias (Fig. 2), los educandos obtienen insight y aprenden con facilidad al procesar y generalizar (pasos 3 y 4), más que al realizar la actividad o aplicar el aprendizaje (pasos 1 y 5).

El grupo de los Conceptualizadores Abstractos (Fig. 1), tiende a estar más a gusto generalizando (ver Fig. 2, paso 4). Su estilo de aprendizaje es analítico y conceptual, confiando principalmente en el pensamiento lógico y la evaluación racional. Estas personas aprenden mejor de situaciones impersonales; de la oportunidad para integrar aprendizajes nuevos con lo que ya conocen, y de la teoría.

Finalmente, hay personas que pueden ser llamadas Experimentadores Activos (Fig. 1). Enfatizan la experimentación activa. Les agrada tocar cosas, realizar planes que involucren nuevas experiencias tienden a ser extrovertidos. Deben tener la respuesta para la pregunta: ¿Ahora que conozco todo esto, qué hago con ello? (el paso cinco de la Fig. 2, aplicar, es especialmente necesario para el experimentador activo).

Cabe hacer mención que el Ciclo de Aprendizaje por Experiencias, no puede ser resumido simplemente porque un individuo prefiera una forma particular de aprender. Aunque el Observador Reflexivo, por ejemplo, pueda preferir la forma de aprendizaje imparcial, reflexiva; éste, debe moverse a lo largo del ciclo entero para que el aprendizaje “cuaje” y para que el aprendiz “se adueñe” de todo lo que aprendió. Por lo tanto, es necesario que un profesor sea capaz de dirigir a los alumnos, a través de todos los aspectos del ciclo de aprendizaje.

Centrándose en el modelo teórico propuesto por Kolb, Wheeler y Marshall (1986), elaboraron el Inventario del Tipo de Instructor (ITI), para ayudar a los educadores a identificar sus métodos de enseñanza preferidos para:

- ☞ Analizar las áreas en las que tienen más habilidades y experiencias,
- ☞ detectar su estilo dominante, para posteriormente diseñar y usar estrategias instruccionales múltiples con el objeto de enseñar de acuerdo a estas preferencias, mejorando la calidad de los aprendizajes,
- ☞ Superar las dificultades que se le presenten en el ejercicio docente,
- ☞ Favorecer el desarrollo de estilos de enseñanza alternativos, además del preferido

La utilidad del instrumento se manifiesta objetivamente, cuando quienes lo contestan, identifican sus estilos de enseñanza característicos. Tal descubrimiento ha resultado ser una experiencia valiosa y estimulante para muchos instructores. Además, su beneficio se observa cuando los educadores comparten sus insights, técnicas de enseñanza y orientan a otros profesores que desean obtener habilidades en áreas que están fuera de sus repertorios tradicionales. (Wheeler y Marshall, 1981).

El Inventario del Tipo de Instructor ha sido aplicado en conjunción con el Inventario de Estilo de Aprendizaje de Kolb a más de 500 personas, incluyendo participantes en talleres y seminarios públicos, académicos de bachillerato y licenciatura. Igualmente, administrado en numerosas ocasiones por las autoras, en eventos de enseñanza pública y en la consulta laboral privada. En suma, algunas revisiones han sido hechas al instrumento para reflejar las contribuciones de los respondientes. Cabe aclarar que el ITI está destinado para usarse en el desarrollo profesional y no como un “test” psicológico.

El ITI describe cuatro estilos de enseñanza, categorizados como “Oyente”, “Director” “Intérprete” o “Entrenador” (“Coach”). El oyente enseña más efectivamente al Empirista Concreto y está más a gusto en los pasos de actividad y difundir del Aprendizaje por Experiencias. El director obtiene los mejores resultados del Observador Reflexivo y, usualmente está muy a gusto durante el paso 3, procesar. El intérprete instruye en el estilo favorito del Conceptualizador Abstracto (paso 4, generalizar), y el Entrenador (Coach), en el estilo favorito del Experimentador Activo (paso 5, aplicar). Estas relaciones están indicadas en la Tabla 4.

Tabla 4. Una comparación de los Tipos de Instructor

	<b>Oyente</b>	<b>Director</b>	<b>Intérprete</b>	<b>Entrenador (Coach)</b>
Ambiente de Aprendizaje	Afectivo	Perceptual	Simbólico	Conductual
Estilo de Aprendizaje Dominante	Empirista Concreto	Observador Reflexivo	Conceptualizador Abstracto	Experimentador Activo
Medios de Evaluación	Retroalimentación personal inmediata	Basados en la disciplina; Criterio externo	Criterio objetivo	Los juicios de los propios discípulos
Técnicas Instruccionales	Aplicaciones en la vida real	Conferencias	Estudio de casos, teoría,	Actividades, tareas,

			lectura	problemas
Medios de Aprendizaje	Libre expresión de necesidades personales	Nuevas maneras de ver las cosas	Memorización: conociendo términos y reglas	Discusión con sus iguales
Contacto con los Discípulos	Autodirigido; Autónomo	Poca participación	Oportunidad para pensar sólo	Participación activa
Enfoque	“Aquí y ahora”	“Cómo y porqué”	“Ello es, y luego”	“Qué y cómo”
Transferencia del Aprendizaje	Personas	Imágenes	Símbolos	Acciones
Percepción Sensorial	Tacto	Vista y oído	Percepción	Habilidades motoras

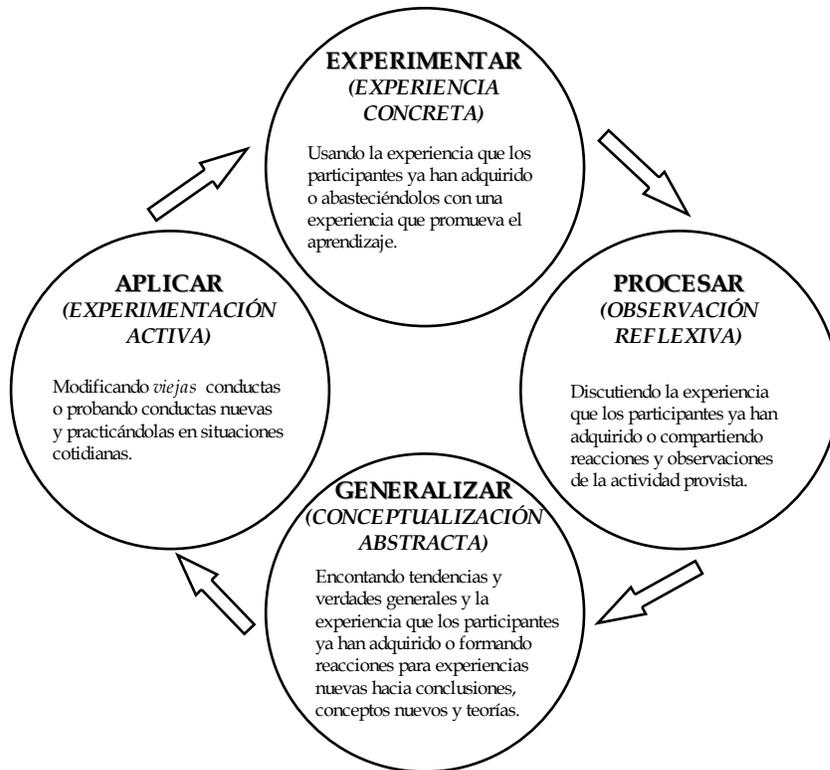


Fig. 1. El Ciclo de Aprendizaje Adulto

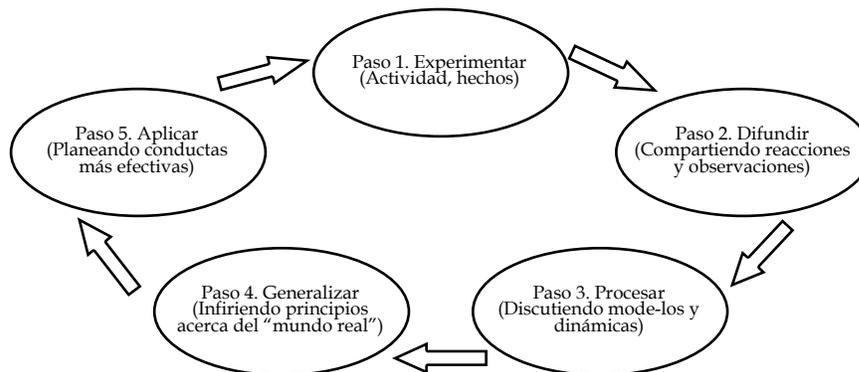


Fig. 2. El Ciclo de Aprendizaje por Experiencias

## MÉTODO

### Planteamiento del problema

Una de las interrogantes que surge cuando se echa a andar un nuevo programa o plan de estudios es saber si realmente funciona y también que variables son las que permiten su consecución o en su defecto su falla. De esta forma también es imperante saber de que forma los estilos de aprendizaje influyen directamente en el éxito de dichos planes, por lo que las preguntas que rigen este trabajo son las siguientes:

- 1.- ¿El instrumento Tipo Instructor (ITI), señala objetivamente el estilo de enseñanza de los profesores?
- 2.- ¿Cuál es el estilo de enseñanza preferido de los profesores de primaria?
- 3.- Explorar los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de primaria
- 4.- Indagar la relación entre los estilos de enseñanza con la plaza académica, la edad, el sexo, y la antigüedad

### Objetivos

Se persiguen los siguientes objetivos:

- Explorar los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de primaria.
- Indagar la relación entre los estilos de enseñanza con la plaza académica, la edad, el sexo y la antigüedad.
- Comprobar las posibles diferencias entre los profesores de primaria de las distintas plazas académicas respecto a los estilos de enseñanza.

1. Hipótesis de trabajo:

El (ITI) es correspondiente a los estilos de enseñanza que practican algunos profesores de educación primaria.

Existen diferencias en los estilos de enseñanza de los (as) profesores (as) de primaria según el área en que enseñan

La edad de los (as) profesores (as) influye en sus estilos de enseñanza.

La diferencia de sexos en los (as) docentes influye en sus estilos de enseñanza

El que los (as) profesores (as) de primaria sean de plazas académicas distintas (determinados e indeterminados), influye en sus estilos de enseñanza.

## 2. Variables

Las propiedades o características que se estudian en esta investigación se tratan en su mayoría como variables cualitativas

### Variables Independientes

Edad:

Se refiere a la edad cronológica de las personas a partir de la fecha de nacimiento

Sexo:

La condición física con la que hayan nacido, hombre o mujer

Plaza:

En el magisterio del Estado de México existen dos categorías: Determinado que se refiere al profesor interino o que aún no tiene la base e

Indeterminado, que son los profesores que ya cuentan con la base y que de algún modo el sindicato los protege.

Antigüedad docente:

Los años que tienen trabajando desde el día que ingresaron al sistema y que está señalado en el Formato Único de Movimiento del Personal (FUMP)

Estilos de enseñanza:

Los que señala el ITI y que son oyente, director, instructor y coach

Variable dependiente

Respuestas dadas por el profesorado al Inventario del Tipo de Instructor (ITI)

*Diseño*

Se aplicó un diseño de tipo exploratorio, usando el Inventario tipo Instructor (ITI)

*Muestra*

Se utilizó una muestra Intencional. Los participantes fueron 127 profesores, distribuidos en 73 mujeres y 54 hombres de una zona escolar urbana del municipio de Nezahualcoyotl.

*Instrumento*

Inventario del Tipo de Instructor (ITI) (Pinelo, 2005)

Para efectos de esta investigación el instrumento seleccionado está basado en los principios de David Kolb (1974), el cual propone una teoría sobre el Aprendizaje por experiencias que incluye cuatro dimensiones o preferencias en los estilos de aprendizaje: Experimentación Concreta, Observación reflexiva, Conceptualización Abstracta y Experimentación activa.

### *Descripción del Instrumento*

El ITI contiene doce grupos de cuatro palabras o frases. Cada palabra o frase corresponde a uno de los cuatro tipos de enseñanza (ver anexo 1). Los respondientes ordenan las cuatro opciones (4-1) de la más, a la menos representativa, se transfiere el número que han asignado para cada palabra o frase a la hoja de puntuación (de acuerdo con las instrucciones), y se suman los números anotados para cada categoría. El total más bajo indica el estilo menos preferido. El total más alto indica el estilo más preferido del respondiente.

### Análisis de datos

Se empleó estadística descriptiva, específicamente tablas de contingencia y  $\chi^2$  cuadrada

### **Resultados**

En la tabla de contingencia # 1 en donde se analiza el sexo de los participantes, el estilo de enseñanza “oyente” y el hecho de haber tomado el diplomado o curso de competencias, encontramos que las profesoras que si tomaron el curso y tienen este estilo son 37, de igual manera las que no tomaron el curso pero tienen este estilo son 17.

Los profesores que tomaron el curso y tienen el estilo “oyente” son 25 y los que no lo tomaron pero este es su estilo de enseñanza son 13.

Solamente 35 profesores no tienen este estilo.

**Sexo \* Curso de competencias \* OyeteCrosstabulation**

Count

			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Sexo	femenino	17	8	25
		Masculino	13	6	19
	Total	30	14	44	
Si	Sexo	femenino	37	11	48
		Masculino	25	10	35
	Total	62	21	83	

En la tabla de contingencia 2 se puede observar que el rango de edad que más practica el estilo oyente son los profesores que su edad fluctúa entre los 1 y 35 años, respectivamente.

Y los profesores que menos practican este estilo de enseñanza el rango de edad va de los 41 años hasta los 50 y más.

**Crosstab**

Count

			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Sexo	femenino	17	8	25
		Masculino	13	6	19

	Total		30	14	44
Si	Sexo	femenino	37	11	48
		Masculino	25	10	35
	Total		62	21	83

**Crosstab**

Count

Oyete			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Rango de edad	25-30	5	2	7
		31-35	5	2	7
		36-40	3	0	3
		41-45	8	2	10
		46-50	6	5	11
		51-55	3	2	5
		56 O MAS	0	1	1
		Total	30	14	44
Si	Rango de edad	25-30	13	2	15
		31-35	9	1	10
		36-40	7	5	12
		41-45	11	8	19
		46-50	15	2	17
		51-55	6	3	9
		56 O MAS	1	0	1
		Total	62	21	83

En lo que respecta al rango de antigüedad, los profesores que más practican el estilo oyente son los que en promedio están entre 21 y 30 años de antigüedad; y los que menos lo practican son los que tienen entre 31 y 38 años de antigüedad

**Crosstab**

Count

			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
Oyecte					
No	Rango de edad	25-30	5	2	7
		31-35	5	2	7
		36-40	3	0	3
		41-45	8	2	10
		46-50	6	5	11
		51-55	3	2	5
		56 O MAS	0	1	1
		Total		30	14
Si	Rango de edad	25-30	13	2	15
		31-35	9	1	10
		36-40	7	5	12
		41-45	11	8	19
		46-50	15	2	17
		51-55	6	3	9
		56 O MAS	1	0	1
		Total		62	21

En el tipo de plaza 73 profesores indeterminados y 19 determinados, respectivamente, tienen el estilo de enseñanza oyente, mientras que 28 indeterminados y 7 determinados no practican este estilo.

**Tipo de plaza \* Curso de competencias \* OyecteCrosstabulation**

Count

			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
Oyecte					
No	Tipo de plaza	INDETERMINADO	24	11	35
		DETERMINADO	6	3	9
	Total		30	14	44
Si	Tipo de plaza	INDETERMINADO	49	17	66
		DETERMINADO	13	4	17
	Total		62	21	83

En lo que se refiere a la formación docente, 17 profesores de normal elemental, 40 con licenciatura en educación y 5 con alguna carrera afín practican el estilo oyente. Y 9 profesores con normal elemental y 26 con licenciatura en educación no.

**Formación docente \* Curso de competencias \* OyecteCrosstabulation**

Count

			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
Oyecte					
No	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	7	3	10
		LIC EN EDUCACIÓN	21	11	32
		CARRERA AFIN	2	0	2
	Total		30	14	44
Si	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	17	6	23
		LIC EN EDUCACIÓN	40	15	55
		CARRERA AFIN	5	0	5
	Total		62	21	83

En la tabla de contingencia # 6 en donde se analiza el sexo de los participantes, el estilo de enseñanza “Director” y el hecho de haber tomado el diplomado o curso de competencias, encontramos que las profesoras que si tomaron el curso y no tienen este estilo son 45, de igual manera las que no tomaron el curso y no tienen este estilo son 16.

Los profesores que tomaron el curso y no tienen el estilo “Director” son 30 y los que no lo tomaron y no es su estilo de enseñanza son 12.

Solamente 35 profesores no tienen este estilo.

**Sexo \* Curso de competencias \* Director Crosstabulation**

Count

Director			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Sexo	femenino	45	16	61
		Masculino	30	12	42
		Total	75	28	103
Si	Sexo	femenino	9	3	12
		Masculino	8	4	12
		Total	17	7	24

En cuanto al rango de edad los profesores que más se acercan a este estilo el de director, son los que su edad fluctúa entre los 46 y 50 años, y los que menos entre 36 y 40 años

**Rango de edad \* Curso de competencias \* Director Crosstabulation**

Count

Director			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Rango de edad	25-30	14	4	18
		31-35	13	2	15
		36-40	8	4	12
		41-45	15	8	23
		46-50	17	5	22
		51-55	7	4	11
		56 O MAS	1	1	2
		Total	75	28	103
Si	Rango de edad	25-30	4	0	4
		31-35	1	1	2
		36-40	2	1	3
		41-45	4	2	6
		46-50	4	2	6
		51-55	2	1	3
		Total	17	7	24

En el rango de antigüedad los profesores que más se acercan al estilo de enseñanza director son los que tienen entre 21 y 30 años de servicio y los que menos entre 11 y 20 años

**Rango de Antigüedad \* Curso de competencias \* Director Crosstabulation**

Count

Director	Curso de competencias	Total
----------	-----------------------	-------

			SI	NO	
No	Rango de Antigüedad	1-10	22	7	29
		11-20	21	9	30
		21-30	22	9	31
		31-38	10	3	13
	Total	75	28	103	
Si	Rango de Antigüedad	1-10	5	1	6
		11-20	2	2	4
		21-30	8	3	11
		31-38	2	1	3
	Total	17	7	24	

Respecto al tipo de plaza, solamente 13 profesores indeterminados se acercan al estilo de enseñanza director y 4 determinados.

**Tipo de plaza \* Curso de competencias \* Director Crosstabulation**

Count

			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Tipo de plaza	INDETERMINADO	60	22	82
		DETERMINADO	15	6	21
	Total		75	28	103
	Si	Tipo de plaza	INDETERMINADO	13	6
DETERMINADO			4	1	5

**Tipo de plaza \* Curso de competencias \* Director Crosstabulation**

Count

Director			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Tipo de plaza	INDETERMINADO	60	22	82
		DETERMINADO	15	6	21
	Total		75	28	103
Si	Tipo de plaza	INDETERMINADO	13	6	19
		DETERMINADO	4	1	5
	Total		17	7	24

En cuanto a la formación docente 6 profesores con normal elemental y 11 con licenciatura en educación se acoplan a este estilo de enseñanza.

**Formación docente \* Curso de competencias \* Director Crosstabulation**

Count

Director			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	18	8	26
		LIC EN EDUCACIÓN	50	20	70
		CARRERA AFIN	7	0	7
	Total		75	28	103
Si	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	6	1	7
		LIC EN EDUCACIÓN	11	6	17
	Total		17	7	24

En la siguiente tabla en donde se analiza el sexo de los participantes, el estilo de enseñanza "instructor" y el hecho de haber tomado el diplomado o curso de competencias, encontramos que las profesoras que si tomaron el curso y tienen

este estilo son 16, de igual manera las que no tomaron el curso pero tienen este estilo es 6.

Los profesores que tomaron el curso y tienen el estilo "instructor" son 8 y los que no lo tomaron pero este es su estilo de enseñanza son 4.

**Sexo \* Curso de competencias \* Instructor Crosstabulation**

Count

Instructor			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Sexo	femenino	38	13	51
		Masculino	30	12	42
	Total		68	25	93
Si	Sexo	femenino	16	6	22
		Masculino	8	4	12
	Total		24	10	34

En lo que respecta al rango de edad los profesores que más inciden este estilo son los que su edad fluctúa entre los 41 y 50 años, y los que menos entre los 31 y los 40

**Rango de edad \* Curso de competencias \* Instructor Crosstabulation**

Count

Instructor			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Rango de edad	25-30	13	4	17
		31-35	11	2	13
		36-40	7	3	10
		41-45	13	9	22
		46-50	15	3	18
		51-55	8	4	12
		56 O MAS	1	0	1

	Total		68	25	93
Si	Rango de edad	25-30	5	0	5
		31-35	3	1	4
		36-40	3	2	5
		41-45	6	1	7
		46-50	6	4	10
		51-55	1	1	2
		56 O MAS	0	1	1
	Total		24	10	34

En el rango de antigüedad los profesores que más presentan este estilo tienen entre 21 y 30 años de servicio, mientras los que menos tienen este estilo de igual forma entre 21 y 30 años.

**Rango de Antigüedad \* Curso de competencias \* Instructor Crosstabulation**

Count

			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Rango de Antigüedad	1-10	20	7	27
		11-20	16	7	23
		21-30	22	8	30
		31-38	10	3	13
	Total	68	25	93	
Si	Rango de Antigüedad	1-10	7	1	8
		11-20	7	4	11
		21-30	8	4	12
		31-38	2	1	3
	Total	24	10	34	

Por el tipo de plaza se encontró que 6 determinados presentan este tipo de estilo y 18 indeterminados también.

**Tipo de plaza \* Curso de competencias \* Instructor Crosstabulation**

Count

Instructor			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Tipo de plaza	INDETERMINADO	55	19	74
		DETERMINADO	13	6	19
	Total		68	25	93
Si	Tipo de plaza	INDETERMINADO	18	9	27
		DETERMINADO	6	1	7
	Total		24	10	34

En cuanto a la formación docente, 16 profesores con licenciatura en educación, 4 con normal elemental y 4 con carrera afin, presentaron este estilo de enseñanza.

**Formación docente \* Curso de competencias \* Instructor Crosstabulation**

Count

Instructor			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	20	7	27
		LIC EN EDUCACIÓN	45	18	63
		CARRERA AFIN	3	0	3
	Total		68	25	93
Si	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	4	2	6
		LIC EN EDUCACIÓN	16	8	24
		CARRERA AFIN	4	0	4

**Formación docente \* Curso de competencias \* Instructor Crosstabulation**

Count

Instructor			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	20	7	27
		LIC EN EDUCACIÓN	45	18	63
		CARRERA AFIN	3	0	3
	Total	68	25	93	
Si	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	4	2	6
		LIC EN EDUCACIÓN	16	8	24
		CARRERA AFIN	4	0	4
	Total	24	10	34	

En la siguiente tabla donde se analiza el sexo de los participantes, el estilo de enseñanza “coach” y el hecho de haber tomado el diplomado o curso de competencias, encontramos que las profesoras que si tomaron el curso y tienen este estilo son 35, de igual manera las que no tomaron el curso pero tienen este estilo son 15. Los profesores que tomaron el curso y tienen el estilo “coach” son 24 y los que no lo tomaron pero este es su estilo de enseñanza son 14.

**Sexo \* Curso de competencias \* Coach Crosstabulation**

Count

Coach			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Sexo	femenino	19	4	23
		Masculino	14	4	18
	Total		33	8	41
Si	Sexo	femenino	35	15	50
		Masculino	24	12	36
	Total		59	27	86

El rango de edad de los profesores que más se adecua al estilo de enseñanza coach fluctúa entre los 46 y 50 años y el que menos entre los 25 y los 30

**Rango de edad \* Curso de competencias \* Coach Crosstabulation**

Count

Coach			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Rango de edad	25-30	9	0	9
		31-35	4	0	4
		36-40	3	4	7
		41-45	8	1	9
		46-50	7	2	9
		51-55	1	1	2
		56 O MAS	1	0	1
		Total	33	8	41
Si	Rango de edad	25-30	9	4	13
		31-35	10	3	13
		36-40	7	1	8
		41-45	11	9	20
		46-50	14	5	19
		51-55	8	4	12
		56 O MAS	0	1	1
		Total	59	27	86

En el rango de antigüedad los profesores que llevan en servicio entre 21 y 30 años se acomodan mejor a este estilo y los que menos tienen entre 31 y 38 años de servicio.

**Rango de Antigüedad \* Curso de competencias \* Coach Crosstabulation**

Count

Coach	Curso de competencias	Total
-------	-----------------------	-------

			SI	NO	
No	Rango de Antigüedad	1-10	11	1	12
		11-20	9	3	12
		21-30	10	3	13
		31-38	3	1	4
	Total	33	8	41	
Si	Rango de Antigüedad	1-10	16	7	23
		11-20	14	8	22
		21-30	20	9	29
		31-38	9	3	12
	Total	59	27	86	

En el tipo de plaza, 49 indeterminados tienen este estilo de enseñanza y 10 determinados de igual manera.

**Tipo de plaza \* Curso de competencias \* Coach Crosstabulation**

Count

Coach			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Tipo de plaza	INDETERMINADO	24	7	31
		DETERMINADO	9	1	10
	Total		33	8	41
Si	Tipo de plaza	INDETERMINADO	49	21	70
		DETERMINADO	10	6	16
	Total		59	27	86

En la formación docente, 37 licenciados en educación, 17 con normal elemental y 5 con carrera afin tienen este estilo

**Formación docente \* Curso de competencias \* Coach Crosstabulation**

Count

			Curso de competencias		Total
			SI	NO	
No	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	7	2	9
		LIC EN EDUCACIÓN	24	6	30
		CARRERA AFIN	2	0	2
	Total		33	8	41
Si	Formación docente	NORMAL ELEMENTAL	17	7	24
		LIC EN EDUCACIÓN	37	20	57
		CARRERA AFIN	5	0	5
	Total		59	27	86

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.235 <sup>a</sup>	21	.282
Likelihood Ratio	28.664	21	.122
Linear-by-Linear Association	.771	1	.380
N of Valid Cases	127		

a. 35 cells (79.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .28.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.623 <sup>a</sup>	19	.303
Likelihood Ratio	25.746	19	.137
Linear-by-Linear Association	.969	1	.325
N of Valid Cases	127		

a. 29 cells (72.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .28.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.029 <sup>a</sup>	20	.651
Likelihood Ratio	20.419	20	.432
Linear-by-Linear Association	.076	1	.782
N of Valid Cases	127		

a. 34 cells (81.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .28.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.141 <sup>a</sup>	16	.588
Likelihood Ratio	16.096	16	.446
Linear-by-Linear Association	4.814	1	.028
N of Valid Cases	127		

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.141 <sup>a</sup>	16	.588
Likelihood Ratio	16.096	16	.446
Linear-by-Linear Association	4.814	1	.028
N of Valid Cases	127		

a. 24 cells (70.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .28.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27.229 <sup>a</sup>	42	.962
Likelihood Ratio	31.014	42	.894
Linear-by-Linear Association	.239	1	.625
N of Valid Cases	127		

a. 59 cells (89.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.461 <sup>a</sup>	38	.764
Likelihood Ratio	32.660	38	.714
Linear-by-Linear Association	.560	1	.454
N of Valid Cases	127		

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.461 <sup>a</sup>	38	.764
Likelihood Ratio	32.660	38	.714
Linear-by-Linear Association	.560	1	.454
N of Valid Cases	127		

a. 49 cells (81.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	58.042 <sup>a</sup>	40	.032
Likelihood Ratio	48.546	40	.166
Linear-by-Linear Association	2.540	1	.111
N of Valid Cases	127		

a. 56 cells (88.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.477 <sup>a</sup>	21	.953
Likelihood Ratio	13.455	21	.892
Linear-by-Linear Association	.098	1	.754
N of Valid Cases	127		

a. 35 cells (79.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .20.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.016 <sup>a</sup>	19	.521
Likelihood Ratio	22.189	19	.275
Linear-by-Linear Association	.006	1	.938
N of Valid Cases	127		

a. 30 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .20.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27.019 <sup>a</sup>	20	.135
Likelihood Ratio	27.999	20	.109
Linear-by-Linear Association	.131	1	.717
N of Valid Cases	127		

a. 34 cells (81.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .20.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.497 <sup>a</sup>	16	.160
Likelihood Ratio	22.678	16	.123
Linear-by-Linear Association	.116	1	.734
N of Valid Cases	127		

a. 24 cells (70.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .20.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.643 <sup>a</sup>	21	.544
Likelihood Ratio	24.758	21	.258
Linear-by-Linear Association	.038	1	.845
N of Valid Cases	127		

a. 35 cells (79.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.626 <sup>a</sup>	19	.548
Likelihood Ratio	20.557	19	.362
Linear-by-Linear Association	1.106	1	.293
N of Valid Cases	127		

a. 31 cells (77.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.277 <sup>a</sup>	20	.699
Likelihood Ratio	21.772	20	.353
Linear-by-Linear Association	.792	1	.374
N of Valid Cases	127		

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.277 <sup>a</sup>	20	.699
Likelihood Ratio	21.772	20	.353
Linear-by-Linear Association	.792	1	.374
N of Valid Cases	127		

a. 32 cells (76.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	112.782 <sup>a</sup>	126	.794
Likelihood Ratio	119.273	126	.651
Linear-by-Linear Association	.019	1	.891
N of Valid Cases	127		

a. 154 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .02.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	86.645 <sup>a</sup>	114	.974
Likelihood Ratio	96.596	114	.879
Linear-by-Linear Association	.277	1	.599
N of Valid Cases	127		

a. 140 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .02.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	109.618 <sup>a</sup>	120	.741
Likelihood Ratio	106.270	120	.810
Linear-by-Linear Association	1.120	1	.290
N of Valid Cases	127		

a. 147 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .02.

**Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	97.928 <sup>a</sup>	96	.426
Likelihood Ratio	98.540	96	.409
Linear-by-Linear Association	.061	1	.805
N of Valid Cases	127		

a. 119 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .02.

## CONCLUSIONES

La intención de este trabajo era localizar cual estilo de enseñanza es el más usual o el favorito de los profesores de una zona escolar de Nezahualcoyotl, y se partió del hecho de que el curso o diplomado que de manera obligatoria imparte la SEP a los profesores de educación básica, iba a ser el parte aguas entre lo que se espera que haga un profesor en el aula, y lo que en verdad hace.

Se consideraron variables que de alguna manera inciden en la cotidianidad y en la práctica docente de los profesores.

Después de realizar el análisis estadístico los resultados encontrados nos dan varios elementos para la reflexión, primero:

De acuerdo a lo esperado por el curso de competencias, o mejor dicho por los planteamientos del nuevo programa de estudios propuesto por la SEP, los profesores tendrían que estar ad hoc a las exigencias que demandan los nuevos cambios, en ese sentido, su estilo de enseñanza debería ser oyente o coach. Y curiosamente en este estudio la mayoría de los profesores a los que se aplicó el cuestionario tienen estos estilos

En cuanto al sexo, las mujeres son las que estadísticamente cumplen con las hipótesis propuestas, es decir, en esta muestra seleccionada, las profesoras son las que tienen las características apropiadas en cuanto a estilos de enseñanza ad hoc a lo propuesto por el nuevo plan de estudios y también no es un factor determinante las otras variables que se analizan.

En cuanto al rango de edad, no hay diferencias significativas entre los profesores jóvenes y los que tienen más experiencia, es decir, la edad no es un factor determinante para adoptar cierto estilo de enseñanza, ya que en la muestra se encontraron profesores con menos de 5 años de antigüedad y que practican un estilo de enseñanza “director” y a su vez profesores con más de 30 años de antigüedad y que son “coach”. Entonces la edad no determina el estilo de enseñanza.

De igual manera el tipo de plaza no es determinante. La investigación partió del hecho de que un profesor indeterminado que ya tiene plaza y que además el sindicato lo protege, haría caso omiso a los planteamientos de la reforma Educativa, pero una vez más no fue así. La plaza no es el factor o uno de los factores que provocan la resistencia al cambio.

En la formación docente existe una tendencia a que los profesores que pertenecen a una profesión distinta a la licenciatura en educación o a la normal elemental, son los que más adaptados están a los cambios propuestos. Esto se puede explicar

desde el punto de vista de que estos profesores no tienen una formación docente y que entonces todos los cursos, todos los talleres que reciben de alguna manera influyen en el estilo de enseñanza y en la práctica docente.

En términos generales también se encontró que el curso o diplomado que los profesores toman o han tomado durante el ciclo escolar si ha influido de alguna manera en la toma de decisión respecto al estilo de enseñanza, aunque no de manera significativa como se esperaba, pero de alguna forma ha permeado la forma en que los profesores desarrollan la práctica docente en el aula.

Por último, y regresando a la variable sexo, las profesoras son las que más practican el estilo de enseñanza coach.

Por lo que a manera de conclusión podemos señalar que:

- Existe una mayor vinculación entre los docentes y la formación profesional, puesto que ya son muy pocos los profesores que aún conservan como formación docente la normal elemental, es decir, las exigencias de los últimos tiempos han repercutido directamente en las nuevas generaciones de profesores que tienen el deseo de poseer una carrera profesional. De esta manera, la vinculación de licenciatura o posgrados a la docencia influye en los estilos de enseñanza.
- De alguna forma es influyente el rango de antigüedad de los profesores, sin embargo no es determinante para señalar que a mayor o menor antigüedad hay cierto estilo de enseñanza. De manera circunstancial la antigüedad no es un factor que en los profesores provoque cambios o resistencia a la hora de aplicar o elegir un estilo de enseñanza que se aproxime a lo que solicita el plan de estudios.
- Es más probable que las profesoras se adapten a las exigencias y cambios en el sistema educativo. Esto es, si bien dentro de la muestra seleccionada había un mayor número de mujeres, también es cierto que la fuerza laboral de nuestro país en la actualidad (de manera profesional) se ha incrementado de manera tal que suman ya una mayoría en labores que anteriormente se consideraban exclusivas de los hombres
- El diplomado o curso, determina el estilo de enseñanza que eligen los profesores. Que esta era una de las premisas principales que regían este

trabajo, es decir, la apuesta de la Secretaría de educación Pública estaba en hacer que el curso o diplomado al que fueron seleccionados los profesores de educación básica de la siguiente manera: primer grado y sexto en el ciclo escolar 2008-2009, segundo y quinto grado en el ciclo escolar 2009-2010 y por último tercer y cuarto grado en el ciclo escolar 2010-2011, lograrían que los profesores tuvieran una nivelación con el programa nuevo y que en tres años no existiera un solo profesor que no haya tomado dicho curso, para que en el ciclo escolar 2011-2012 estuviera cubierto de manera total la capacitación en competencias en todos los profesores de primaria.

Y de acuerdo a este estudio el diplomado influye de manera directa en el estilo de enseñanza después de tomar dicho curso.

## REFERENCIAS

Aguerrondo, L. (2009) "Conocimiento complejo y competencias educativas". N° 8 Buenos Aires Argentina.

Agut, S. y R. Grau (2001), "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias", en Proyecto Social, núm. 9.

Alonso, C., Gallego, J. y Money, P. (1997). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. España. Ediciones Mensajero.

Alvarado, Blanca y Panchí, Virginia (2003). "Importancia de conocer los estilos de pensamiento para educar a distancia". WEB World Bank. Global Distance. Education Net

Ashworth, S. (1992). "The Spectrum and Teacher Education". Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 63, 1, 32-35, 53.

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo [Documento en línea]. Disponible: <http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html> [Consulta: 2012, mayo 29]

Baro, C. A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Innovación y experiencias educativas, (40), 1-11. Recuperado en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_40/ALEJANDRA\\_BARO\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf)

Barón J. (1987). "GAT kinds of intelligence components are fundamental?" En Chipman, S. F., Segal, J. W. y Glaser, R. (comp.) Thinking and learning skills, vol. 2: Research and open questions. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid. Síntesis.

Biddle, S. y Goudas, M. (1993). "Reaching Styles, Class Climate and Motivational in Physical Education". *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 24, 3, 38 - 39.

Boyce, B. (1992). "The Effects of Three Styles of Teaching on University Students' Motor Performance". *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 4, 389 - 401.

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. [Biblioteca digital de la OEI], Disponible: <http://oei.gov.co.html> [Consulta: 2012, mayo 29].

Brunner, R. y Hill, D. (1992). "Using Learning Styles Research in Coaching". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 4, 26 - 28, 61

Burke, P. G. y Garger S. (1988). *Marching to different drummers*. Jarboe Printing Company, 1988.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.

Case, R. (1989). *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura*. Barcelona, España Ed. Paidós, Biblioteca Cognición y desarrollo humanos;

Castañeda, F. S. y López, O. M. (1996). *Antología: Aprendiendo a Aprender*. México. UNAM

Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje su naturaleza, origen y uso*. Alianza, Madrid; España.

Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva*. Anuario de Psicología,

(69), 153-178. Recuperado en:

<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>

Coll, C. (1999). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Cruz Mojica, Diana (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior: Un reto para el siglo XXI*. Universidad de Puerto Rico en Humacao.

[http://cuhwww.upr.clu.edu/~ideas/Paginas\\_hm\\_espanol/estilos\\_aprender.pdf](http://cuhwww.upr.clu.edu/~ideas/Paginas_hm_espanol/estilos_aprender.pdf)

Curry, L. (1983). "An Organization of learning styles theory and constructs". ERIC document, 235. 185.

Delgado, M. A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Delgado, M. A. (1996). "Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria". En Romero, C. (comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp73-86)..

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Hill Interamericana.

Díaz, A. (2006) "El enfoque de competencias en la educación" *Perfiles educativos* v.28 n.111 México;D.F.

Feito, A,R. (2008) "Competencias Educativas". *Andalucía Educativa*. 66, 24-36.

Galvis, R., Fernández, B. y Valdivieso, M. (2007, Abril) Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico. Taller presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior

Garita, S. G. (2001). Aprendizaje Significativo: un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 2-3 (93-92), 157-169.

Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/153/15309313.pdf>

Golberger, M. y Howarth, K. (1993). "The National Curriculum in Physical Education and the Spectrum of Teaching Styles". *The British Journal of Physical Education*, 24, 1, 23-28.

Goldberger, M. (1984). "Effective Learning, Through a Spectrum of Teaching Styles". *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 8, 17 - 21.

González-Cabanach, R. (1997). "Concepciones y enfoques de aprendizaje". En *Revista de Psicodidáctica*. No. 4 año 1997. <http://www.vc.ehu.es/deppe/contenidos/nmero4/html>

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *EDUCARE*, 13 (14), 235-241. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35614571028>

Hernández, G. (1997). *Bases psicopedagógicas*. México: ILCE-OEA.

Jimeno, j. (2005). *La excelencia en educaciun*. Algo mas que una ocurrencia. Recuperado el 29 de mayo de 2012. <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2855>

dagogía.

Kagan, J. y Kogan, N. (1979). "Individual variation in cognitive process". En Mussen, P. A. (Ed). Carmichael's manual of child psychology. Vol. 1 (pp. 1273-1365). New York: Wiley.

Kolb, D. A. (1974). "On management and the learning process". En Kolb, D. A y Rubin, J. M. (Eds). Pp. 239-252.

Martínez, Luis. "Conocimiento: nueva riqueza de los países". El Universal, 8 de abril de 1998. Pp. 3-12

Martínez, M (2009) Programa de estudio 2009. SEP. México

Mendoza. J, (2007) "Educación por competencias" obtenido de [www.slideshare.net/competencias.mex](http://www.slideshare.net/competencias.mex)

Miller, A. (1991). "Personality types, learning styles and educational goals". Educational Psychology, 11, 217-238.

Montoya. J, (2005) "Competencias Y Evaluación", Educación superior 5ª ed.

Moreno, T. (2008). Competencias en educación. Una mirada crítica.

Mosston, M. y Ashworth, S. (1994). Teaching Physical Education. New: York. Macmillan Publishing.

Mueller, R. y Mueller, S. (1992). "The Spectrum of Teaching Styles and Its Role in Conscious Deliberate Teaching". Journal Physical Education, Recreation and Dance, 63, 5, 48 - 53.

Palladino, E. (2006). Sujetos de la educación, psicología, cultura y aprendizaje. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Perrenoud, P. (2001). La formación del docente del siglo XXI. Montevideo: Cinterfor. Recuperado el 28 de mayo de 2012. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14012513017.pdf>

- Perrenoud, P. (2005) Diez nuevas competencias para enseñar. Grao. Barcelona
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Lisboa. FMH.
- Ponce, A. (2005) Lucha de clases en la educación. Ediciones quinto sol. México
- Riding, R. y Cheema, I. (1991). "Cognitive styles. An overview and integration". Educational Psychology. 11, 193-215.
- SEP (2003) Planes y programas educación Primaria.  
[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/planes\\_y\\_programas\\_de\\_gobierno\\_20032012#.UPUSTPL1EwM](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/planes_y_programas_de_gobierno_20032012#.UPUSTPL1EwM)
- SEP (2009) Planes y programas educación Primaria.  
[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/planes\\_y\\_programas\\_de\\_gobierno\\_20032012#.UPUSTPL1EwM](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/planes_y_programas_de_gobierno_20032012#.UPUSTPL1EwM)
- SEP (2011) Planes y programas educación Primaria.  
[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/planes\\_y\\_programas\\_de\\_gobierno\\_20032012#.UPUSTPL1EwM](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/planes_y_programas_de_gobierno_20032012#.UPUSTPL1EwM)
- Schunk, D. (1997). Teorías del aprendizaje. México: Pearson Educación..
- Smith, M. K. (2001) "David A. Kolb on experiential learning", the encyclopedia of informal education, <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.
- Sternberg, R. (1998). Thinking Styles. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). Estilos de pensamiento. Argentina. Paidós
- Stiefel, B y Aguilar, T. (2003). Educación para la Ciudadanía: Un Enfoque Basado en el Desarrollo de competencias transversales. Narcea. Madrid, España. Pp. 26-38.

Tirado, F. "Martínez, M. Covarrubias, P. López, M. Quesada, R. Olmos, A. Díaz Barriga, F. (2010). Psicología Educativa. México: Mc Graw Hill.

Viciano, J. Delgado, M. A.; Medina, J. y (1999). The Teaching Styles in the Preservice of Physical Education Teachers. International Seminar AIESEP. Lisbon.

Victorino. R, Medina. G, (2007) Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y América Latina México 2007 obtenido de [www.observaciones.org/ colaboraciones](http://www.observaciones.org/colaboraciones)

Wheeler, M. y Marshall, J. (1986). "The trainer type inventory (TTI): identifying training style preferences. The 1986 Annual: Developing Human Resources. San Diego, CA. University Associates.

Woodfield, A. (1993). Variedades de la representación mental. En: Pascal Engel (comp). Psicología Ordinaria y Ciencias Cognitivas España. Gedisa.

Woodward, B. (1997). Thinking Styles. Preference in ways of asking questions and decisions. Materiales de la Línea de Investigación. USR..

Woolfolk, A. (2006). Psicología Educativa. México: Pearson.

# ANEXOS

# A N E X O I

## INVENTARIO DEL TIPO DE INSTRUCTOR (ITI)

Mardy Wheeler y Jeanie Marshall

ÁREA CADÉMICA DEL PROFESOR \_\_\_\_\_

PLAZA \_\_\_\_\_ ANTIGUEDAD DOCENTE \_\_\_\_\_

EDAD: 25-30 (     )     31-35 (     )     36-40 (     )

41-45 (     )     46-50 (     )     51-55 (     )

56 O MÁS (     )

SEXO:     MASC. (     )     FEM. (     )

*Instrucciones:* Hay doce grupos de cuatro palabras enlistadas en la parte de abajo. Ordene las palabras o frases en cada grupo, asignando un cuatro (4) a la palabra o frase que más se acerque a, o refleje, su estilo personal de enseñanza; un tres (3) a la palabra o frase que sea la siguiente que se acerque a su estilo de enseñanza; un dos (2) a la que le siga y el número uno (1) a la palabra o frase que sea menos descriptiva de su estilo de enseñanza. Asegúrese de asignar un número diferente a cada una de las cuatro opciones en cada grupo. No deje espacios en blanco.

Puede encontrar dificultades al ordenar los reactivos. No se preocupe, no hay respuestas correctas o incorrectas; el propósito del inventario es describir el estilo en el que instruye más a menudo, mas no qué tan efectivamente lo hace.

1.  a___ Subgrupos b___ Conferencias c___ Lecturas d___ Discusiones de conferencia	2.  a___ Mostrar b___ Percibir c___ Ayudar d___ Escuchar	3.  a___ Símbolos b___ Acciones c___ Personas d___ Instrucciones
--	---	---

<p>4.</p> <p>a___ Discusiones en grupos pequeños</p> <p>b___ Libre expresión</p> <p>c___ Poca participación</p> <p>d___ Tiempo para pensar</p>	<p>5.</p> <p>a___ Retroalimentación personal inmediata</p> <p>b___ Pruebas objetivas</p> <p>c___ Pruebas subjetivas</p> <p>d___ Evaluación personal</p>	<p>6.</p> <p>a___ Experto</p> <p>b___ Alumno</p> <p>c___ Asesor</p> <p>d___ Amigo</p>
--	---	---

<p>7.</p> <p>a___ Teoría</p> <p>b___ Habilidades prácticas</p> <p>c___ Aplicación a la vida real</p> <p>d___ Nuevas maneras de ver las cosas</p>	<p>8.</p> <p>a___ Entrenador</p> <p>b___ Oyente</p> <p>c___ Director</p> <p>d___ Intérprete</p>	<p>9.</p> <p>a___ Ver “quién”</p> <p>b___ Decir “cómo”</p> <p>c___ Averiguar “porqué”</p> <p>d___ Preguntar “qué”</p>
--	---	---

<p>10.</p> <p>a___ Procesar</p> <p>b___ Generalizar</p> <p>c___ Hacer</p> <p>d___ Difundir</p>	<p>11.</p> <p>a___ Dirigirlos a entenderlo</p> <p>b___ Dejarlos que lo hagan</p> <p>c___ Permitirles que lo disfruten</p> <p>d___ Hacerlos pensar sobre ello</p>	<p>12.</p> <p>a___ Eso es de ustedes</p> <p>b___ Eso es nuestro</p> <p>c___ Eso es mío</p> <p>d___ Eso es de ellos</p>
--	--	--

# A N E X O I I

## INVENTARIO DEL TIPO DE INSTRUCTOR - HOJA DE PUNTUACIÓN

*Instrucciones:* Cada palabra o frase en cada uno de los doce grupos del ITI corresponde a cada uno de los cuatro estilos de enseñanza, que serán descritos en la *Hoja de Interpretación* del ITI. Para computar su puntaje escalar para cada tipo, transfiera su rango numérico para cada reactivo en el inventario al espacio apropiado en las columnas de abajo. Después sume los números, por columna, y coloque los totales en los espacios que están debajo de ellas. Los totales son sus puntajes para los cuatro tipos de enseñanza.

<b>O.</b>	1a____	<b>D.</b>	1b____	<b>I.</b>	1c____	<b>E.</b>	1d____
	2d____		2a____		2b____		2c____
	3c____		3d____		3a____		3b____
	4b____		4c____		4d____		4a____
	5a____		5b____		5c____		5d____
	6d____		6a____		6b____		6c____
	7c____		7d____		7a____		7b____
	8b____		8c____		8d____		8a____
	9a____		9b____		9c____		9d____
	10d____		10a____		10b____		10c____
	11c____		11d____		11a____		11b____
	12b____		12c____		12d____		12a____
<b>Total:</b>	_____	<b>Total:</b>	_____	<b>Total:</b>	_____	<b>Total:</b>	_____