



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

*AUTOPERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA  
COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA  
DEL SEGUNDO SEMESTRE*

TESINA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
ISAAC URBÁN DE LA CRUZ

ASESOR:  
MTRA. RUTH GARCÍA DELGADO



CIUDAD UNIVERSITARIA

MARZO DE 2017



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Ama y haz lo que quieras.  
Si callas, callarás con amor;  
Si gritas, gritarás con amor;  
Si corriges, corregirás con amor;  
Si perdonas, perdonarás con amor.

San Agustín

La pedagogía como la oratoria son reiteración.

José Dávalos

## **Dedicatorias**

Dedico la elaboración de este trabajo a:

- mi mamá Ema Gloria de la Cruz, por apoyarme en todo lo que hago, acompañarme siempre y creer en mí;
- mi papá Raúl Urbán, por ser un modelo a seguir, escucharme y por su fortaleza;
- mi esposa Mary Jose Mimila, por confiar en mí, por su cariño y porque este trabajo nos acerca.

## Agradecimientos

Agradezco a:

La Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicación, por abrirme las puertas para aprender y especializarme en un área de la pedagogía, pero principalmente a:

- La Dra. Luz María Castañeda, por enseñarme a valorar mi labor, a trabajar en equipo y a seguir aprendiendo.
- La Dra. Marina Kriskautsky, por su gran ejemplo, motivación y humildad.
- A la L.I. Nora Elizabeth Tapia por exigirme avances en este trabajo y mostrarse siempre dispuesta a dialogar.

La Mtra. Ruth García Delgado, ya que a pesar de su carga de trabajo aceptó asesorarme, por sus consejos, acompañamiento y su accesibilidad para llevar todo este proceso.

Mis hermanas la licenciada Hidai Urbán y a Sharon Urbán, por su ejemplo, comentarios y motivación.

Al Dr. José Onesimo Medel por su excelente asesoramiento en un momento muy importante de esta investigación.

Los estudiantes de la generación 2016-2020 del Colegio de Pedagogía por su valiosa cooperación.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL .....	1
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS .....	5
Introducción Capítulo 1.....	5
1.1 Constructivismo escolar .....	6
1.1.1 Constructivismo enfoque psicogenético .....	9
1.1.2 Constructivismo enfoque sociocultural.....	13
1.1.3 Constructivismo aprendizaje significativo .....	17
1.2 Competencia comunicativa.....	26
1.2.1 Término competencias .....	26
1.2.2 La competencia lingüística de Chomsky .....	31
1.2.3 La competencia comunicativa de Hymes.....	32
Conclusión Capítulo 1.....	33
CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL DE LAS COMPETENCIAS.....	34
Introducción Capítulo 2.....	34
2.1 Proyecto Tuning Europa.....	36
2.2 Proyecto Tuning – América Latina .....	48
2.3 Proyecto educativo DeSeCo .....	53
2.4 Reforma Integral de la Educación Media Superior.....	57
Conclusión Capítulo 2.....	64
CAPÍTULO 3: AUTOPERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE SEGUNDO SEMESTRE.....	66
Introducción Capítulo 3.....	66
3.1 Objetivo .....	66
3.2 Población .....	67
3.3 Lugar .....	68
3.4 Planteamiento del problema .....	68
3.5 Antecedentes del plan de estudios de Pedagogía.....	70
3.6 Plan de estudios 2010.....	70
3.7 Campo laboral.....	71
3.8 Ruta metodológica .....	72

3.9 Matriz de competencia comunicativa.....	74
3.10 Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa.....	74
3.11 Piloteo.....	75
3.12 Aplicación.....	76
3.13 Análisis de datos .....	77
3.14 Resultados.....	77
Conclusión Capítulo 3.....	86
<b>CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....</b>	<b>89</b>
Introducción Capítulo 4.....	89
4.1 Justificación .....	91
4.2 Objetivo general.....	92
4.3 Sustento teórico.....	92
4.4 Introducción del taller .....	93
4.5 Esquema general del taller.....	96
4.6 Temario del taller .....	97
Conclusión Capítulo 4.....	98
<b>CONCLUSIONES GENERALES.....</b>	<b>98</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>



## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

La comunicación es un elemento que cobra relevancia en todos los aspectos de la vida social de una persona, al estar presente en el ámbito escolar, profesional y personal del sujeto, y ser en cierto modo determinante de una correcta incorporación y permanencia en círculos sociales. No obstante, un adecuado nivel comunicativo no aparece de forma innata en el sujeto, por tanto, es necesario contar con un estímulo educativo y/o intervención pedagógica, es decir, todo sujeto requiere aprender a comunicarse adecuadamente para cumplir sus metas sociales. Por otro lado, cabe aclarar que el llamado, nivel comunicativo, que debe alcanzar un sujeto para interactuar con éxito en un ambiente, se encuentra determinado por el medio, dicho de otra manera, el contexto comunicativo en que se desenvuelve un sujeto, demanda ciertas habilidades comunicativas específicas.

Si se toma en consideración lo anterior, resulta evidente que cualquier profesionista, sin importar su área de estudio, debe alcanzar un adecuado nivel comunicativo, que le permita interactuar con otros colegas, compañeros, clientes, desarrollarse laboral y profesionalmente. Y la forma en que el profesionista puede alcanzar un adecuado desarrollo comunicativo previo a su ingreso al campo laboral, es en su vida social y escolar. El caso del pedagogo no es la excepción, ya que este requiere comunicarse con diversos actores educativos y por las características de su labor, se le demandan múltiples habilidades comunicativas que debe adquirir para influir pertinentemente en el sujeto que desea formar.

Particularmente, como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía, y posteriormente como egresado de esta carrera, surgió mi interés por conocer y desarrollar en mi persona, los aspectos comunicativos que intervienen en la formación y labor profesional del pedagogo. Dicho interés me acompañó a lo largo de mi preparación universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y se pudo reflejar en temas de trabajos de clase y proyectos finales, además en un gran deseo por aprender de las exposiciones en las que participaba. Fue esta gran inquietud la que salió a flote cuando decidí realizar mi trabajo de titulación, sobre la comunicación de los estudiantes de Pedagogía de la FFyL de la UNAM.

Una vez que definí la temática de mi investigación, decidí consultar los libros que trabajan ejercicios de oratoria en el aula; con esto me pude percatar que muchos de

ellos, a pesar de ofrecer consejos prácticos para trabajar la comunicación, carecían de un sustento teórico que permitiera considerarlos para un trabajo académico. El principal problema es que muchos trabajos que hacían mención de la oratoria en sus títulos, no retomaban las obras de ningún orador, ya fuera este antiguo o moderno, y se limitaban a mostrar actividades de enseñanza o aprendizaje de la comunicación. Fue prácticamente a la par de identificar la limitante recién mencionada, que me encontré compartiendo estantería con los libros de oratoria, otros que hablaban de la competencia comunicativa.

Al revisar los libros que tratan el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, me di cuenta que contaban con un sustento teórico que servía como referente para un trabajo de investigación en el tema de comunicación educativa, además de establecer una relación entre formación escolar y desempeño profesional; aquel binomio que puede ser de gran utilidad al estudiar una carrera universitaria, y posteriormente, aplicar lo aprendido en el campo laboral. Fue así que decidí realizar este trabajo de investigación, con la intención de conocer la percepción que tienen los estudiantes de Pedagogía de la FFyL de la UNAM sobre su competencia comunicativa.

Si se desea hablar del sustento teórico de las competencias, es imprescindible mencionar el enfoque constructivista en la educación y si tratamos las competencias comunicativas, sale a la luz el nombre de Noam Chomsky y Dell Hymes. Por lo tanto el primer capítulo de esta investigación que se titula: *Capítulo 1: Fundamentación teórica de las competencias comunicativas*, se dedica por una parte a hablar del enfoque constructivista en la educación, centrándose en tres autores, Jean Piaget, Lev Vigotsky y David Ausubel, todos con una obra que explica cómo el sujeto adquiere y perfecciona su aprendizaje en la escuela y fuera de ella; la otra parte que comprende el primer capítulo, se centra en la competencia comunicativa, desde sus antecedentes teóricos con Noam Chomsky y su competencia lingüística, hasta el trabajo de Dell Hymes que habla de la competencia comunicativa.

Una vez abordada la fundamentación teórica de las competencias, se dedica el siguiente capítulo, titulado: *Capítulo 2: Marco contextual de las competencias*, a mencionar algunos proyectos que a nivel nacional e internacional procuran el desarrollo de las competencias en estudiantes del nivel medio superior y superior. Dichos trabajos son: el proyecto Tuning Europa, que es un esfuerzo de la comunidad europea por crear, entre otras cosas, puntos de referencia para comparar la educación superior de esta región; el proyecto Tuning América Latina, el cual nace del interés por los resultados alcanzados

con el proyecto europeo; también se dedica un apartado para mencionar el proyecto educativo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) de nombre Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), que como resultado de una vasta investigación, propone una serie de competencias deseables a tener, tanto niños como adultos, para llevar una vida plena en una sociedad moderna; por último en este capítulo se hace mención de la Reforma Integral de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, también conocida como RIEMS, que es un intento por crear puntos en común y perfiles de egreso, en el Nivel Medio Superior del Sistema Educativo Mexicano, por medio de las competencias, que a su vez permitan el libre tránsito entre subsistemas y garanticen una serie de saberes genéricos en todo bachiller.

El siguiente capítulo que lleva por nombre: *Capítulo 3: Autopercepción de la competencia comunicativa de los estudiantes de pedagogía de segundo semestre*, describe el proceso de investigación para conocer la competencia comunicativa de los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada de la UNAM. Si bien, en un inicio se tenía pensado trabajar con los estudiantes de todos los semestres de la carrera, por el tamaño de la población se decidió realizar una muestra, en ese momento se consultó al Dr. José Onesimo Medel, un experto en investigación cuantitativa en educación, quien inmediatamente ofreció asesoría y sugirió enfocar el estudio en toda una población, como fue el caso de los estudiantes de segundo semestre.

Por lo tanto, el tercer capítulo, se dedica a describir la metodología que se empleó para conocer la competencia comunicativa de los estudiantes del segundo semestre en Pedagogía. Desde la elaboración de una matriz de la competencia comunicativa, que está integrada por subcompetencias comunicativas e indicadores de desempeño, hasta la elaboración de un instrumento para conocer la autopercepción de la competencia comunicativa de los estudiantes (*Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa*)<sup>1</sup>, así como, el análisis de los datos obtenidos con este y la presentación de los resultados.

Por último, el *Capítulo 4: Propuesta de intervención pedagógica*, surge de la intención de ofrecer una propuesta didáctica paralela al plan de estudios 2010 de la Licenciatura

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 2. Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa.

en Pedagogía, que sea de utilidad para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del primer semestre de la carrera. Dicha propuesta pedagógica encuentra su justificación en los resultados de la investigación hecha con los alumnos del segundo semestre de pedagogía.

En síntesis, el presente trabajo de investigación que se pone en sus manos, es un intento por conocer la competencia comunicativa de los alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada de la FFyL de la UNAM, partiendo de un sustento teórico e intentando ofrecer una propuesta pedagógica que sea de utilidad a todo aquel docente o interesado en trabajar sobre el tema con los estudiantes de Pedagogía, con miras a contribuir en su formación universitaria y profesional.

# CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

## Introducción Capítulo 1

El constructo principal que se aborda en el presente capítulo es el término *Competencias*, entendido este desde la idea que plantean autores como Ma. Victoria Reyzábal y Julio Pimienta<sup>2</sup> los cuales consideran que las *Competencias* Implican la capacidad del sujeto de adquirir, desarrollar y aplicar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para resolver problemas de su vida cotidiana. Por lo tanto, es posible decir que se concibe al estudiante con un ser que construye su aprendizaje, sirviéndose de sus interacciones con el medio. Dicha concepción del aprendizaje por competencias, ha logrado encajar con la ya consolidada teoría Constructivista, ya que, desde el Constructivismo Escolar, se entiende al estudiante como un sujeto activo que construye su aprendizaje en el aula y fuera de ella<sup>3</sup>.

Con respecto al constructivismo escolar, en este trabajo se retoman tres grandes enfoques que se han llevado al ámbito educativo, estos son: primero el enfoque psicogenético, si bien Jean Piaget no centró su estudio en cuestiones pedagógicas, se han rescatado varias de sus concepciones educativas y principalmente la definición y delimitación que hace del aprendizaje humano en estadios, lo cual ha servido para entender proceso educativo<sup>4</sup>; segundo el enfoque sociocultural de Lev Vigotsky, el cual parte de la idea que, el medio social y cultura ofrece las herramientas necesarias para que el sujeto logre su desarrollo psicológico<sup>5</sup>; y por último el aprendizaje significativo que desarrolla David P. Ausubel, él considera que la labor pedagógica consiste en establecer conexiones entre los aprendizajes con los que cuenta el estudiante y con lo que se desea enseñar, lo anterior trae como consecuencia, desde su perspectiva, una serie de modificaciones en la estructura cognitiva del sujeto<sup>6</sup>.

Por otra parte, es necesario mencionar que el término *Competencias*, no es abordado de una manera general a lo largo de esta investigación; es decir, se delimita el enunciado recién mencionado, haciendo uso solamente en lo tocante a su aspecto comunicativo,

---

<sup>2</sup> Ver apartado 1.2.1 Término competencias

<sup>3</sup> Ver apartado 1.1 Constructivismo escolar

<sup>4</sup> Ver apartado 1.1.1 Constructivismo enfoque psicogenético

<sup>5</sup> Ver apartado 1.1.2 Constructivismo enfoque sociocultural

<sup>6</sup> Ver apartado 1.1.3 Constructivismo aprendizaje significativo

como consecuencia se habla de *Competencias Comunicativas*. Se podría decir que el primer antecedente teórico, que toca dicho tema, lo podemos encontrar con el estadounidense Noam Chomsky al referirse a la *Competencia lingüística*, desde la postura chomskiana el sujeto adquiere cierto conocimiento de la lengua, desde donde interiorizar un número finito de reglas, que le permiten producir una cantidad ilimitada de oraciones, a esto se le denomina *Competencia*; complementario a lo anterior Chomsky, considera el uso de la lengua que hace el sujeto en situaciones reales, es decir de manera práctica, y los factores psicológicos, fisiológicos y ambientales que intervienen en cada interacción, denominándole a este conjunto de situaciones como *Actuación*<sup>7</sup>.

Con la intención de complementar y esclarecer la concepción de Competencia lingüística, Dell Hymes retoma el trabajo de Noam Chomsky y expone que, al encontrarse el sujeto dentro de una comunidad, desarrolla conocimientos y habilidades lingüísticas y sociales que le permiten comunicarse, logrando satisfacer las necesidades que le demanda su entorno, a dicha conceptualización se le conoce como *Competencia comunicativa*<sup>8</sup>. La principal diferencia entre la competencia lingüística y la comunicativa, es que Dell Hymes les da cabida a otros aspectos como, el social y el psicológico.

### **1.1 Constructivismo escolar**

En el terreno educativo una de las teorías con mayor presencia, sin lugar a dudas, es la constructivista, la cual concuerda con la idea de un estudiante activo que construye su propio conocimiento en el aula y fuera de ella. Pero a pesar de la gran aceptación, del constructivismo en el ámbito educativo, es oportuno recordar que no es una corriente propia de la pedagogía, al respecto dice Díaz Barriga que, “En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano”<sup>9</sup>

Se puede observar que Díaz Barriga habla de un constructivismo que nace desde una corriente epistemológica, posiblemente se refiere al trabajo realizado por epistemólogo

---

<sup>7</sup>Ver apartado 1.2.2 La competencia lingüística de Chomsky

<sup>8</sup> Ver apartado 1.2.3 La competencia comunicativa de Hymes

<sup>9</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. P.25.

de Ginebra Jean Piaget. Aunque se puede estar de acuerdo con la autora en lo general, cabe recordar, que si bien, se pueden encontrar orígenes del constructivismo desde un enfoque epistémico, también se le ha abordado desde otras disciplinas:

“mantener la existencia de un constructivismo únicamente 'psicológico', 'socio-histórico', 'epistemológico' sería, en el fondo, desconocer la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento y del constructivismo mismo.”<sup>10</sup>

En la cita anterior, Mabel Bellocchio, presenta la idea de un constructivismo que se ha nutrido desde distintos enfoques. Además, del epistemológico, la autora destaca el enfoque psicológico, socio-histórico y abre la puerta a considerar otras disciplinas, pues menciona que, al ser el conocimiento objeto de estudio del constructivismo, es posible estudiarle desde distintas disciplinas.

Como es evidente, desde el enfoque en que se posicione un estudio, al cual se le podría denominar “constructivista”, se obtendrá como consecuencia una u otra interpretación, como lo expone más adelante Mabel Bellocchio:

“El término 'constructivismo' no es unívoco. Se le atribuyen diversos significados en función de la óptica desde donde se lo concibe, y raramente se adopta una posición incluyente que permita explicar holísticamente su principal objeto de estudio, a saber, el análisis de los procesos de construcción de conocimiento.”<sup>11</sup>

Como se mencionó anteriormente, la autora expone que dependiendo el posicionamiento metodológico en que se aborde el constructivismo, se obtendrá un tipo de respuesta, no obstante Mabel Bellocchio va más allá, al recordar que no se debe perder de vista que el común denominador de todo trabajo constructivista: “el análisis de los procesos de construcción de conocimiento.”

Una vez expuestas de manera general, las principales influencias del constructivismo, en donde se puede destacar el enfoque epistemológico, socio-histórico y psicológico, se presentarán algunas definiciones de dicho término, ofrecidas por estudiosos contemporáneos del constructivismo en la educación. En una definición que ofrece Frida Díaz Barriga sobre constructivismo menciona que: “El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla

---

<sup>10</sup> BELLOCCHIO, Mabel. Educación basada en Competencias y Constructivismo. *Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI*. P.31

<sup>11</sup> *Idem*.

de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno.”<sup>12</sup>

De manera sintética se observa que, para la autora, el constructivismo muestra la existencia de un sujeto que construye constantemente su conocimiento de manera activa y para lograr esta construcción utiliza y rebasa lo que su entorno le ofrece. Aunque esta definición es un gran esfuerzo de síntesis, no explica cómo interviene el entorno en “la construcción del conocimiento.” En este aspecto Julio Pimienta da más luz, al decir que “Existe un acuerdo implícito [entre autores que estudian el constructivismo] que nos lleva a plantear que los seres humanos construimos activamente nuestro conocimiento, basados en lo que sabemos y en una relación también activa con los 'otros' con quienes interactuamos.”<sup>13</sup>

Con la definición de constructivismo que ofrece Julio Pimienta es posible observar que la construcción del conocimiento por parte del sujeto, está relacionada con sus presaberes, y con su interacción con los demás, esto último se puede interpretar como el entorno y/o el ambiente. Desde esta interpretación, la definición de Julio Pimienta muestra dos factores que contribuyen en la construcción del conocimiento, uno que se puede denominar psicológico y otro social, desde esta misma perspectiva y aun con más profundidad Mario Carretero citado por Díaz Barriga comenta que:

“Básicamente puede decirse que [el constructivismo] es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivo y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea”<sup>14</sup>

La descripción que hace Mario Carretero de constructivismo, de alguna forma engloba a todas las anteriores, al mencionar que es el sujeto quien de manera propia construye su conocimiento, esto lo logra con ayuda de los esquemas mentales que ya posee y sirviéndose del ambiente, pero además el autor incluye el aspecto afectivo y menciona

---

<sup>12</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. cit.* P.28

<sup>13</sup> PIMIENTA, Julio. *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente.* P.8

<sup>14</sup> CARRETERO, Mario en BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. cit.* p. 27



que tanto el elemento cognitivo, como el social, interactúan constantemente y se van nutriendo el uno del otro.

### 1.1.1 Constructivismo enfoque psicogenético

Uno de los principales exponentes, y quizás el más conocido, del constructivismo es Jean Piaget quien fue “zoólogo, matemático y filósofo, pero tal vez sea por encima de todo un epistemólogo genético.”<sup>15</sup> Él estudió el pensamiento de los niños desde el campo de la epistemología genética,<sup>16</sup> logrando mediante una metodología propia explicar de qué manera se presenta y desarrolla el conocimiento en el sujeto.

“El trabajo de la escuela de ginebra [...] es dar respuesta a la siguiente pregunta planteada por el propio Piaget ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? Se ha dicho justamente que esta teoría constituye una síntesis original y no sólo una versión ecléctica de la polémica empirismo-innatismo, puesto que Piaget desarrolló un modelo explicativo y metodológico *sui generis* para explicar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, situándose sobre todo en el interior del sujeto epistémico”<sup>17</sup>

En la cita anterior que pertenece a Díaz Barriga, se puede ver con claridad el objetivo del trabajo de Jean Piaget, que como se venía esbozando, tiene por fin conocer de qué manera se presenta y desarrolla el conocimiento, para lo cual elabora un modelo explicativo y metodológico. Es posible decir que, de la pregunta de investigación, “¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?”,<sup>18</sup> da inicio el fructífero trabajo de Jean Piaget, del cual desprende una descripción detallada del desarrollo del pensamiento en el sujeto. Para P. G. Richmond, el epistemólogo ginebrino presenta todo un modelo de desarrollo del pensamiento, que interrelaciona diversos aspectos con funciones específicas.

“La investigación de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento de los niños está relacionada con la organización biológica y con las estructuras del desarrollo y sus operaciones lógicas, ya que están referidas a las «categorías principales» que utiliza la inteligencia para adaptarse al mundo exterior (espacio y tiempo, casualidad y sustancia, clasificación y número, etc.).”<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> P. G. RICHMOOND, *Introducción a Piaget*. P.9 y 10

<sup>16</sup> Ver P. G. RICHMOOND, *Op. Cit.* P.10

<sup>17</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. Cit.* P.29

<sup>18</sup> *Idem.*

<sup>19</sup> P. G. RICHMOOND, *Op. Cit.* P.10

Se vuelve a ver, en esta síntesis que hace P. G. Richmond del trabajo de Piaget, que el desarrollo del pensamiento en el sujeto, se encuentra como objetivo principal de su obra, por lo cual sería pertinente la pregunta, ¿Qué significa para él, “desarrollo”? El mismo Piaget citado por Jesús Palacios en *La cuestión escolar* menciona que: “el desarrollo es, por tanto, en cierto modo una progresiva equilibración; es decir, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.”<sup>20</sup>

### Desarrollo

Es posible observar que para Piaget el desarrollo, es un proceso constante en el cual se persigue un equilibrio superior; esto se logra, pasando de un estado de menor equilibrio a otro de mayor. Es importante aclarar que cuando Piaget habla de “desarrollo”, se refiere a un desarrollo intelectual o cognoscitivo, el cual es diferente de un desarrollo escolar, familiar o de cualquier otro tipo.

“Me ocuparé únicamente del desarrollo psicológico del niño, en oposición a su desarrollo escolar o a su desarrollo familiar; es decir, insistiré en especial sobre el aspecto espontáneo de este desarrollo; más aun, me limitaré sólo al desarrollo propiamente intelectual o cognoscitivo.”<sup>21</sup>

Al especificar Piaget que centra su estudio en el desarrollo intelectual o cognoscitivo y no en el desarrollo escolar ni familiar, distingue su trabajo de otro psicosocial.<sup>22</sup> El epistemólogo estaba al tanto de la existencia de aspectos sociales como detonadores del desarrollo del niño, no obstante, como se ha dicho anteriormente, él estaba interesado en conocer el aspecto psicológico también denominando *espontáneo*, el cual se contrapone al elemento psicosocial.

“Se pueden distinguir, en efecto, dos aspectos en el desarrollo intelectual del niño. Por una parte, lo que se puede llamar el aspecto *psicosocial*, es decir, todo lo que el niño recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar o educativa en general y, además, existe el desarrollo que se puede llamar *espontáneo*, que para resumir denominaré psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha: lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí solo, y es esto esencialmente lo que toma tiempo.”<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. P.70

<sup>21</sup> PIAGET, Jean. *Estudios de psicología genética*. P.9

<sup>22</sup> Véase Lev Vigotsky más adelante.

<sup>23</sup> PIAGET, Jean. *Op.cit.* P.10

Jean Piaget considera necesario estudiar el aspecto *espontáneo* del desarrollo intelectual del niño porque para él “es, precisamente, este desarrollo espontáneo lo que constituye la condición previa evidente y necesaria del desarrollo escolar.”<sup>24</sup> Dicho de otra forma, es importante conocer el elemento espontáneo del desarrollo intelectual del niño, porque de esta manera es posible actuar con fundamento a nivel escolar.

### Lenguaje

Este valor que asigna Piaget al desarrollo intelectual *espontáneo* por encima del *psicosocial*, resulta congruente con la forma como entiende que el sujeto adquiere el lenguaje. Diferente a lo que se puede ver con otros autores,<sup>25</sup> Jean Piaget considera que el lenguaje es producido por la inteligencia y no por el medio social;<sup>26</sup> esto resulta congruente con su teoría, ya que desde esta idea es la parte psicológica o interna la que se ve reflejada en el exterior y no a la inversa.

La autora Zelia Ramozzi explica que para Piaget la capacidad cognitiva del ser humano le permite adquirir el lenguaje, y no de manera inversa como se podría suponer, “no es el lenguaje el que le permite al ser humano entrar en el mundo de los símbolos, sino que, al contrario, la capacidad orgánica de crear símbolos, es decir, la función semiótica, es la que le permite al ser humano adquirir el lenguaje.”<sup>27</sup>

Si bien, el lenguaje para Piaget es una construcción del ser humano, que es posible gracias a la capacidad del sujeto de crear símbolos, es el mismo lenguaje el que tiene la función de “designar el objeto, en su realidad y en su concepto, en sus relaciones con los demás objetos.”<sup>28</sup> La utilidad del lenguaje en el modelo explicativo es innegable, no obstante, como se dijo anteriormente, para Piaget la capacidad de desarrollo del lenguaje es una inventiva propia del sujeto.

---

<sup>24</sup> *Idem.*

<sup>25</sup> Véase Lev Vigotsky

<sup>26</sup> Ver PERRAUDEAU, Michel. *Piaget hoy. Respuesta a una controversia.* P.59

<sup>27</sup> Zelia Ramozzi en PERRAUDEU, Michel. *Op. cit.*, P.61

<sup>28</sup> PERRAUDEAU, Michel. *Op. cit.*, Pp.62 y 63

## Constructivismo educativo de Piaget

Anteriormente se mencionó que, el trabajo que desarrolló Piaget no tenía como foco de atención el estudio de factores sociales en el desarrollo del pensamiento, no obstante, esto no quiere decir que el epistemólogo no tuviera interés en la educación o mejor aún, que el enfoque psicogenético no se haya llevado al terreno pedagógico. A continuación, se exponen las principales concepciones y principios del constructivismo psicogenético escolar.

Piaget se encuentra en desacuerdo con la enseñanza tradicional, al considerar que ésta no desarrolla la inteligencia. El problema parte del ideal educativo que adopta la enseñanza tradicional, el cual se preocupa por “poblar la memoria en lugar de formar la inteligencia, el formar eruditos en vez de investigadores.”<sup>29</sup> Jean Piaget considera que la escuela tradicional se ha obstinado en ensalzar la memoria, y por medio de repeticiones y exámenes, desea alimentarla, dejando de lado el desarrollo de la inteligencia.

Por su parte Piaget considera al niño como un “‘sujeto cognoscente' [...] actor de la construcción de su saber.”<sup>30</sup> Es decir, cada alumno toma y reestructura la información que recibe del medio de manera individual y por tanto única.

Además, Piaget considera que la educación debe de estar fundamentada en un conocimiento sobre el nivel de desarrollo del alumno. Dicho de otra manera, se debe “presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo.”<sup>31</sup> Por tanto el tener un diagnóstico claro del educando, permite atender a las necesidades e interés propios de su nivel de desarrollo.

Es necesario desde este ideal educativo, atender los intereses del estudiante; sin duda resultará más complicado enseñar algo que se escape del agrado del alumno que lo que nazca de su afición. Jesús Palacios lo plasma así “Como es obvio, sólo en la medida en que los métodos pedagógicos dejan una buena parte a las iniciativas y a los esfuerzos personales espontáneos del alumno, los resultados son significativos”<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> PALACIOS, Jesús. *Op. cit.* p.79

<sup>30</sup> PERRAUDEU, Michel. *Op. cit.* P.59

<sup>31</sup> PALACIOS, Jesús. *Op.cit.* P.75

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p.78

Se puede enseñar de acuerdo a intereses, como actividad educativa, por medio de investigaciones propias<sup>33</sup> y como consecuencia se puede lograr la autonomía en el aprendizaje y la autonomía moral. Entre otras cosas Jean Piaget destaca las investigaciones que nacen del interés propio, al considerar que “Conquistar por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo, dará como resultado una mayor facilidad para recordarlo”<sup>34</sup>

### 1.1.2 Constructivismo enfoque sociocultural

Uno de los principales referentes del constructivismo sociocultural es Lev Vigotsky, él nació en Orsha, Bielorrusia y desde muy joven se interesó por la literatura y las humanidades, aunque estudió derecho en la Universidad de Moscú, es reconocido en el campo de la psicología y educación.<sup>35</sup> Desde el enfoque sociocultural, la sociedad y la cultura nutren y dan forma al desarrollo psicológico del sujeto. Por los fines que persigue el trabajo de Vigotsky y por la época en la que se desarrolló, se le ha comparado con Jean Piaget, siendo generalmente diferenciados porque el primero confiere gran importancia al medio y el segundo se centra en aspectos netamente psicológicos. Al respecto dice Díaz Barriga lo siguiente:

“Algunos autores han criticado al enfoque piagetiano por su desinterés en el papel de la cultura y de los mecanismos de influencia social en el aprendizaje y el desarrollo humano. De ahí que haya cobrado tanto interés el resurgimiento de la psicología sociocultural. [...] La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia de otorgar al análisis del discurso. Desde la postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unicidad de lo psicológico.”<sup>36</sup>

Se puede observar que Vigotsky se centra más en aspectos “interpsicológicos que en lo que se refiere a los mecanismos **intrapsicológicos**.”<sup>37</sup> Quizás esta sea la diferencia más notable con Piaget. Centrando la atención sólo en Vigotsky, se aprecia en la cita textual

---

<sup>33</sup> Ver *Ibíd.*, p.80

<sup>34</sup> Jean Piaget citado por PALACIOS, Jesús. *Op. cit.*, p.80

<sup>35</sup> Ver DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. cit.*, p. 27

<sup>36</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op.cit.*, P.29

<sup>37</sup> Cesár Coll en CASTORINA, J.A. *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*. P.33

anterior que el aspecto social, es fundamental para el desarrollo y moldeamiento psicológico del sujeto.

Una vez que identificada la ponderación del elemento social en Vigotsky, es necesario profundizar en este aspecto. Díaz Barriga habla “de las tradiciones culturales y las prácticas sociales”<sup>38</sup> como formadoras en el ser humano, pero José Itzigsohn va más allá al mencionar que para Lev Vigotsky el medio social y sus instrumentos recolectados como resultado histórico de la cultura humana, aportan diversos elementos para la vida psicológica de la persona.

“Su camino [de Vigotsky] fue aplicar el método histórico genético sosteniendo que los distintos aspectos de la actividad psíquica no pueden ser entendidos como hechos dados de una vez para siempre, sino como producto de una evolución filo y ontogenética, con la cual se entrelaza determinándola, el desarrollo histórico cultural del hombre. Vygotsky entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son producto social.”<sup>39</sup>

Si se comparte la idea, que el medio sociocultural, el cual se ha ido formado históricamente, es el dador de elementos para el desarrollo psicológico, es probable apoyar la idea de José Itzigsohn, que menciona que “los distintos aspectos de la actividad psíquica no pueden ser entendidos como hechos dados de una vez y para siempre”<sup>40</sup> A primera vista esto implicaría o da por entendido, que en otra época con diferente desarrollo de instrumentos, piénsese estos en su sentido más general, la posibilidad potencial de desarrollo psicológico se vería influenciada.

Hasta el momento se ha sostenido que, para Vigotsky el medio ofrece la posibilidad de desarrollo “psicológico en el sujeto”. Hasta ahora sólo se han revisado las características del “medio”, por lo cual a continuación se describirá el elemento psicológico con mayor detalle. Vigotsky citado por Mabel Bellocchio en Educación basada en *Competencias y Constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI* dice que:

“La maduración –por sí sola- no es capaz de producir funciones psicológicas que suponen el empleo de signos y símbolos;

---

<sup>38</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op.cit.*, P.29

<sup>39</sup> José Itzigsohn en VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje de Vigotsky*. p.8

<sup>40</sup> *Idem*.

éstos son el resultado de una interacción social, y ello supone necesariamente la presencia de los adultos. El desarrollo de las conductas superiores consiste propiamente en la incorporación e internalización de las conductas sociales”<sup>41</sup>

Si bien Vigotsky considera la maduración intelectual del niño como un elemento que contribuye al desarrollo del pensamiento. Funciones psicológicas como el uso de signos, símbolos y empleo de conductas superiores son atribuidas a la convivencia en sociedad, específicamente con adultos, y a la incorporación e internalización de conductas sociales. El papel del medio es decisivo en el desarrollo del pensamiento, no obstante conceptos como “incorporación” e internalización” suponen algo más que una asimilación pasiva, dan cuenta de un proceso propio de construcción en el pensamiento.

En la cita anterior, Vigotsky mencionaba el desarrollo de conductas superiores como una consecuencia de la incorporación e internalización de conductas sociales. Por su parte Julio Pimienta coincide y amplía esta interpretación de Vigotsky, al mencionar que “Los constructivistas que apoyan la teoría dialéctica de Vigotsky [...] [Consideran que] las funciones mentales superiores (como razonamiento, comprensión y pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos.”<sup>42</sup>

Para Vigotsky la mera exposición del sujeto con el medio no logra *per se* el desarrollo del pensamiento, se involucran otros aspectos, como el aprendizaje y el nivel de desarrollo actual con que cuenta el niño. Si bien no es lo mismo aprendizaje que desarrollo, podríamos decir que van de la mano, Vigotsky citado por Jesús Palacios en *Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski* sostiene que:

“El aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje.”<sup>43</sup>

Menciona Vigotsky que lograr un desarrollo mental en el educando requiere una correcta organización del aprendizaje. Considerándose como un aprendizaje adecuado aquel que “actúe sobre la zona de desarrollo próximo que el sujeto ya tenía.”<sup>44</sup> Es decir;

---

<sup>41</sup> BELLOCCHIO, Mabel. *Op.Cit.* p.34

<sup>42</sup> PIMIENTA, Julio. *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente.* P.10

<sup>43</sup> SIGUÁN, Miguel y Guillermo Blanck. Actualidad de Lev S. Vigotski. P.181

<sup>44</sup> *Ibíd.*, p.179

el aprendizaje, como lo concibe Vigotsky, debe estar fundamentado en un diagnóstico del nivel de desarrollo actual del niño para poder influir en este.

Cuando Vigotsky habla de *zona de desarrollo próximo* se da por entendido que existen dos niveles de desarrollo; primero el desarrollo actual del niño y segundo al que aspira, es decir la zona de desarrollo próximo. Jesús Palacios define con claridad este tema:

“Para Vigotski, el nivel de desarrollo de un niño sólo puede determinarse refiriéndose como mínimo a esos dos niveles: el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo posible y, por así decirlo, «a la mano», lo que se conoce con el nombre de zona de desarrollo próximo.”<sup>45</sup>

Si se acepta la idea que existen dos niveles de desarrollo; el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo. Se estará de acuerdo que desde la psicopedagogía es necesario diagnosticar el nivel de desarrollo actual en el niño, para poder diseñar las actividades necesarias que persigan la zona de desarrollo próxima. Dicho de otro modo “la enseñanza consistirá justamente en aportar esa asistencia que permite actualizar los contenidos incluidos en la zona de desarrollo potencial.”<sup>46</sup>

### **Constructivismo educativo de Vigotsky**

El enfoque constructivista sociocultural de Vigotsky, en los últimos años, ha sido considerado desde diversas propuestas educativas. Entre sus principales características, se encuentra la importancia que le asigna al medio; el cual se convierte en fuente de información. Al igual que otros planteamientos constructivistas considera que el alumno “efectúa [la] apropiación o reconstrucción de saberes culturales”<sup>47</sup> Además cree conveniente que la escuela adapte sus enseñanzas al nivel de desarrollo del alumno.

Como se dijo anteriormente, desde el enfoque sociocultural, el medio contribuye al desarrollo del pensamiento del niño; por lo tanto, este aspecto se convertirá en la piedra angular de dicha propuesta pedagógica. Díaz Barriga menciona que desde las concepciones y principios educativos del enfoque sociocultural se considera el

---

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p.178

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p.180

<sup>47</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op.cit.* p.31



“Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.”<sup>48</sup> Es decir la enseñanza debe adaptarse al contexto y sus saberes culturales.

Al igual que en cualquier otra propuesta constructivista, el sujeto construye su conocimiento. Menciona Díaz Barriga que, desde el enfoque sociocultural, el alumno “Efectúa [la] apropiación o reconstrucción de saberes culturales.”<sup>49</sup> Si bien se comparte la idea de un alumno que construye su conocimiento, la diferencia con otras posturas constructivistas se encuentra en que la enseñanza se centra en la “Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP [Zona de Desarrollo Próximo]”<sup>50</sup>

Para Vigotsky, la escuela debe conocer el nivel de desarrollo del niño y actuar en consecuencia.

“es una comprobación empírica, frecuentemente verificada e indiscutible, que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. [...]. Por tanto, podemos tomar tranquilamente como punto de partida el hecho fundamental e incontrovertible de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje.”<sup>51</sup>

Al igual que desde el enfoque psicogenético, Vigotsky considera necesario un conocimiento sobre el desarrollo del niño, pero a diferencia de Piaget, es necesario un diagnóstico claro para guiar la enseñanza entorno a la zona de desarrollo próximo del sujeto.

### **1.1.3 Constructivismo aprendizaje significativo**

El concepto de aprendizaje significativo fue introducido por David P. Ausubel, importante psicólogo estadounidense que desarrolló su labor intelectual dentro del campo de la psicopedagogía<sup>52</sup>. El menciona que, “de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese eso y enséñese consecuentemente.”<sup>53</sup> Dentro del aprendizaje significativo, es necesario conocer los aprendizajes previos del alumno para, entre otras cosas, relacionar este con

---

<sup>48</sup> *Idem.*

<sup>49</sup> *Idem.*

<sup>50</sup> *Idem.*

<sup>51</sup> JESÚS PALACIOS. *Op. cit.* p. 177

<sup>52</sup> *Vide*, BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. cit.* p.35.

<sup>53</sup> David Ausubel, *apud* REYZABÁL, María y Pedro Tenorio, en: *El aprendizaje significativo de la lectura*. P.11.

la información nueva. Muy similar a esta definición es la presentada por Julio Pimienta, quien señala que:

“Aprender significativamente implica relacionar el conocimiento nuevo con aquellos que se encuentran en la estructura cognitiva.”<sup>54</sup>

Mientras que Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández conciben el aprendizaje significativo como:

“Aquel [aprendizaje] que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.”<sup>55</sup>

Existen otras definiciones de aprendizaje significativo, que van más allá, al profundizar en la relación existente entre el aprendizaje previo y la información nueva. Ya que dicen que si bien el aprendizaje nuevo, ve condicionada su integración a la estructura cognitiva por el conocimiento previamente adquirido, agregan que este último se ve modificado por el aprendizaje recién adquirido, en este orden encontramos a Julio Pimienta en otra de sus obras, a María Reyzábal y Pedro Tenorio.

“Ausubel abre una perspectiva sobre el aprendizaje de nueva información, ya que considera que ésta se vincula con los conocimientos previamente adquiridos, y tanto la anterior como la nueva información adquieren un significado específico y distinto.”<sup>56</sup>

“[...] Para que se adquiriera un nuevo aprendizaje debe producirse la conexión o interacción de éste con los conocimientos ya existentes. Cuando esta conexión se realiza el sujeto no sólo modifica (amplía, matiza, profundiza, clarifica, etc.) su saber acumulado, sino que modifica el propio inclusor.”<sup>57</sup>

Más adelante, María Reyzábal y Pedro Tenorio, mencionan que el aprendizaje significativo además de modificar los aprendizajes previos, modificará los futuros aprendizajes.

---

<sup>54</sup> PIMIENTA, Julio. *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. P.12.

<sup>55</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. cit.*, p.39.

<sup>56</sup> PIMIENTA, Julio. *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. P.13.

<sup>57</sup> REYZÁBAL, María y Pedro Tenorio, *Op. cit.*, p.11.

“El aprendizaje significativo es un proceso mediante el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente, y relevante para esa nueva adquisición, en la estructura cognitiva. [...] Todo aprendizaje significativo no sólo recrea el anterior, sino que también, promueve y condiciona las adquisiciones posteriores.”<sup>58</sup>

Considerando las definiciones anteriores se puede decir que aprendizaje significativo es: el aprendizaje que se da por recepción o descubrimiento, el cual es un proceso que se lleva a cabo cuando un alumno hace uso de sus conocimientos previos, para adquirir nueva información. Una vez realizado este proceso, tanto la información previa como la nueva pueden verse modificadas y con ello puede sufrirse posteriormente un posible cambio en futuros aprendizajes.

### **Tipos de aprendizaje**

Dentro de la teoría del aprendizaje significativo, existen varios tipos de aprendizajes que se pueden presentar en el salón de clases, según Ausubel estos se agrupan en dos dimensiones: la primera describe el modo en que el alumno adquiere el conocimiento; la segunda dimensión explica la manera en que el conocimiento recién adquirido es incorporado en la estructura cognitiva del alumno.<sup>59</sup> A su vez cada dimensión envuelve dos tipos de aprendizajes que al combinarse ejemplifican diversas situaciones escolares, por ejemplo:

“Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por **recepción** y por **descubrimiento**; y en segunda dimensión encontramos dos modalidades: por **repetición** y **significativo**. La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas *situaciones del aprendizaje escolar*: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa o por descubrimiento significativo.”<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> *Ibíd.*, p.12.

<sup>59</sup> Véase, BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. cit.*, Pp.35-36.

<sup>60</sup> *Ibíd.* p.36.

Es posible observar que para Ausubel, la combinación de las modalidades de aprendizaje que integran las dos dimensiones,<sup>61</sup> antes mencionadas –aprendizaje por recepción, descubrimiento, repetición y significativo- traen como resultado las siguientes situaciones escolares: recepción repetitiva, descubrimiento repetitivo, recepción significativa y descubrimiento significativo. A continuación, se presenta un cuadro comparativo elaborado por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, en el que se pueden apreciar las principales características de los tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel.

---

<sup>61</sup> Recuérdese: Primera dimensión: modo en que se adquiere la información; Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz.

A. Primera dimensión: modo en que se adquiere la información <sup>62</sup>	
<p><i>Recepción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido se presenta en su forma final</li> <li>• El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva</li> <li>• No es sinónimo de memorización</li> <li>• Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal)</li> <li>• Útil en campos establecidos del conocimiento</li> <li>• Ejemplo: se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de Física, capítulo 8</li> </ul>	<p><i>Descubrimiento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo</li> <li>• Propio de la formación de conceptos y solución de problemas</li> <li>• Puede ser significativo o repetitivo</li> <li>• Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones</li> <li>• Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas</li> <li>• Ejemplo: el alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que ya subyacen el fenómeno de la combustión</li> </ul>
B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz	
<p><i>Significativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra</li> <li>• El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado</li> <li>• El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes</li> <li>• Se puede construir un entramado o red conceptual</li> <li>• Condiciones: Material: significado lógico  Alumno: significación psicológica</li> <li>• Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales)</li> </ul>	<p><i>Repetitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra</li> <li>• El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información</li> <li>• El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”</li> <li>• Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales</li> <li>• Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva</li> <li>• Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos</li> </ul>

<sup>62</sup> Cuadro tomado de DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández, *Op. cit.*, p.36.

A partir del cuadro anterior se ofrece una definición de los tipos de aprendizaje:

- **Aprendizaje por recepción:** En este tipo de aprendizaje al alumno se le presenta el contenido en su forma final; comúnmente se trata de materias o áreas del conocimiento donde el contenido ya está dado y es objetivo, por ejemplo, en ciencias exactas, para que el alumno pueda aprender por medio de la recepción y no mera memorización, además de las características del contenido ya mencionadas, el alumno debe encontrarse en una etapa elevada del desarrollo cognitivo específicamente en la cual se ha logrado un aprendizaje verbal hipotético abstracto.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** Este tipo de aprendizaje necesita que el profesor planee y guíe las actividades para que el alumno llegue al contenido principal por descubrimiento. Se recomienda potenciar este aprendizaje en etapas iniciales del desarrollo cognitivo, cuando se pretende enseñar conceptos y proposiciones, además de ser ideal para disciplinas donde no hay respuestas unívocas.
- **Aprendizaje significativo:** Para que se logre un aprendizaje significativo es necesario que se conjuguen dos aspectos importantes; el primero es inherente al alumno y el segundo a la información que se presenta en la institución escolar. Con respecto al alumno, es necesario que éste, tenga una predisposición o actitud favorable hacia el estudio del contenido, y que en su estructura cognitiva se encuentre una relación entre la información nueva con la previamente apropiada. Para potenciar esto, la información debe presentarse de manera lógica y con estrategias adecuadas que faciliten su comprensión.
- **Aprendizaje repetitivo:** Este aprendizaje se caracteriza porque el alumno al no contar con conocimiento similar al que se desea adquirir, recurre a la memorización del contenido. Esto se puede presentar cuando, el alumno carece de una estructura de conocimientos sobre el tema, no desea encontrarla o no la encuentra y/o cuando el contenido o método de enseñanza conduce al aprendizaje factual.

## Esquemas mentales

De manera general se ha revisado qué es el aprendizaje significativo, y los diferentes tipos de aprendizajes que se presentan en el salón de clases. Ahora veremos cómo se integran los nuevos aprendizajes en la estructura cognitiva del alumno. Para Ausubel “la estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan *jerárquicamente*”<sup>63</sup>. Por lo tanto, se ve que, dentro de la estructura cognitiva del sujeto, se establecen relaciones entre los objetos, hechos y conceptos de un mismo orden. A un conjunto aglutinado con características particulares Ausubel lo denomina esquema mental.

La forma en cómo se incorporan los nuevos aprendizajes a la estructura cognitiva, desde esta teoría se clasifican en tres: *subordinados*; *supraordinados*; *coordinados*. Como se verá más adelante la clasificación obedece a que:

[...] Procesamos la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones *subordinados*) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones *supraordinados*). [...] También se da el caso del aprendizaje de contenidos del mismo nivel de inclusión, abstracción y generalidad (lo que se llama conceptos *coordinados*).<sup>64</sup>

De manera general, los *aprendizajes subordinados*, son aquellos que se integran a esquemas o ideas más generales que posee el alumno; por su parte los aprendizajes *supraordinados*, son aquellos que, al integrarse a la estructura cognitiva del sujeto, sirven de base para ordenar conocimientos previos. Por último, aparecen los aprendizajes (*coordinados*), que son aquellos que tienen un mismo nivel de complejidad conceptual.<sup>65</sup> A continuación se presenta una definición clara y concisa de Enrique García Moreno sobre estos tres tipos de aprendizajes.

---

<sup>63</sup> *Ibíd.*, p.39.

<sup>64</sup> *Ídem.*

<sup>65</sup> Para profundizar más en el tema se recomienda consultar: PIMIENTA, Julio, *Op. cit.*, pp.15 y 16; REYZÁBAL, María y Pedro Tenorio, *Op. cit.*, p.12

“a) *Diferenciación progresiva*: cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conoce

b) *Reconciliación integradora*: cuando el concepto nuevo es de mayor grado de integración que lo ya conocido.

c) *Combinación*: cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.”<sup>66</sup>

### **Constructivismo educativo de Ausubel**

El planteamiento ausubeliano, como cualquier otra postura constructivista, considera un alumno activo al construir su conocimiento<sup>67</sup>; y para que el niño aprenda, Ausubel contempla que este “selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.”<sup>68</sup> Al realizar este proceso el alumno “construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.”<sup>69</sup>

En síntesis, cuando el alumno realiza el proceso de construcción de conocimiento, se sirve de puentes, estos establecen una conexión entre la información nueva y los conocimientos previos. A los conocimientos previos que posee el niño, desde la teoría de Ausubel se les conoce como *esquemas de conocimiento*:

“Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional.”<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> GARCÍA, Enrique, *Pedagogía constructivista y competencias. Lo que los maestros necesitan saber*. P.37

<sup>67</sup> Jean Piaget citado por Jesús Palacios en: *La cuestión escolar*. p. 83 “La educación forma un todo indisoluble y no es posible formar unas personalidades autónomas en el terreno moral si por otra parte el individuo está sometido a una coacción intelectual tal que debe limitarse a aprender por encargo sin descubrir por sí mismo la verdad: si es pasivo intelectualmente, no puede ser libre moralmente.”

<sup>68</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op.cit.* p. 32

<sup>69</sup> *Ídem*.

<sup>70</sup> *Ídem*.



El proceso de construcción de conocimiento, demanda del alumno una actitud activa en la cual los esquemas de conocimiento sean ampliados o reestructurados con la nueva información. Lo más deseable sería que la escuela ofreciera situaciones de enseñanza que permitieran al alumno construir aprendizajes significativos y con ello modificar sus esquemas de conocimiento, no obstante, desde la enseñanza tradicional que pondera la memorización,<sup>71</sup> parece no ofrecer las actividades adecuadas para el logro de estos aprendizajes.

Ausubel no simpatiza con la memorización excesiva que promueve la escuela tradicional, por lo cual propone aprendizajes significativos, en este sentido Díaz Barriga menciona que, “Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. [Más adelante continúa diciendo que] los tres aspectos claves que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.”<sup>72</sup>

La presencia de situaciones que potencien el aprendizaje significativo en los alumnos desde el enfoque ausubeliano parece ser uno de los principales objetivos en el salón de clases, no obstante, si se considera al alumno como arquitecto de su conocimiento, depender exclusivamente de la escuela para el logro de aprendizajes significativos sería un error, ya que se dejaría de lado la educación no formal, por lo cual según Ausubel “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)”<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> Si bien Ausubel es conciente de que no todo lo que se enseña en el salón de clases puede aprenderse por descubrimiento, recomienda que se eviten en la medida de lo posible la memorización, ver “Por supuesto que sería propio evitar que casi todo lo que aprenda un alumno sea mediante recepción memorística y tratar de incrementar las experiencias significativas, ya sea por la vía del descubrimiento o de la recepción.” *Ibíd.* p. 39

<sup>72</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. cit.* p.30

<sup>73</sup> Cesar Coll en DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Op. cit.* p.30

## 1.2 Competencia comunicativa

### 1.2.1 Término competencias

El término competencias se ha popularizado, en parte por su enorme capacidad para analizársele, desde varias disciplinas como son: la psicología, administración, comunicación, pedagogía, etcétera. Y por la capacidad de aplicársele tanto en el ámbito educativo como laboral; a pesar de ello, son varios los autores que coinciden en que existe una confusión conceptual con respecto al término competencias, y a menudo se le confunde con el competir o hacer algo que nos compete.<sup>74</sup> Por esta razón, a continuación, se aclarar este término. Ma. Victoria Reyzábal menciona que:

En cada competencia, [...] subyacen múltiples habilidades, conocimientos, valores, emociones, experiencias, estrategias de actuación, motivaciones y actitudes, pues esta no es sólo el reflejo de una capacidad o destreza concreta. La competencia implica el despliegue de un saber complejo y no de un simple conocimiento específico”<sup>75</sup>

Con esto se puede ver que una competencia engloba un conjunto de características cognitivas, afectivas y sociales que posee un sujeto sobre un área del saber humano; visto de otra manera, en la medida que la competencia se encuentre más desarrollada esta ayudará al sujeto a desenvolverse de manera más satisfactoria sobre un área en cuestión. Por otra parte, a pesar de ser la competencia una capacidad propia de cada sujeto, esto no significa que las competencias:

Aparecen de manera espontánea ni mucho menos de manera instantánea, [sino] que requieren intencionalidad y sistematicidad educativa (incluso la experiencia como componente competencial, en muchos casos adquirido fuera del sistema formal, exige la contextualización y transferencia oportunas para que resulte viable su aplicación a situaciones nuevas), pues son un producto de un proceso planificado, continuado y rigurosamente evaluado”<sup>76</sup>

Se puede ver que la competencia al no surgir de manera espontánea, es necesario que se le enseñe desde la escuela, o por medio de inducción y capacitación en las empresas.

---

<sup>74</sup> Cuando pesamos en el concepto competencia, es posible que nos venga a la mente alguna de las siguientes acepciones:

- 1. Competir para ganar un concurso.
- 2. Realizar algo que es de nuestra incumbencia, es decir, lo que nos compete.
- 3. Estar apto para alguna actividad, ser competente.” PIMIENTA, Julio, *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. P.2.

<sup>75</sup> REYZÁBAL, Ma. Victoria, “*Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*” p.66.

<sup>76</sup> Casanova, *apud*. Ma. Victoria Reyzábal, *Op. cit.*, p.64

Siempre tomando en consideración que “las competencias aparecen en todos los casos como fundamentales, porque no resuelven mejor los problemas quien más sabe teóricamente, sino quien mejor aplica su competencia para ello.”<sup>77</sup> Es por esta razón que las competencias han tenido gran aceptación, en varios campos disciplinarios -como ya se ha dicho anteriormente- y con ello, una multiplicidad de definiciones, que pueden llegar a confundir a quien se quiera acercar al término por primera vez. Aquí es donde aparece valiosa la definición de Julio Pimienta.

“Existen, además, múltiples definiciones de este constructo; pero, de forma general, parece haber un consenso en cuanto a algunos de los aspectos que lo componen. Podemos entender por competencia el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético.”<sup>78</sup>

Además de ofrecer una definición del término competencias, Julio Pimienta identifica tres dimensiones que abarcan las competencias: “**Saber conocer:** conocimientos factuales declarativos; **Saber hacer:** habilidades, destrezas y procedimientos; **Saber ser:** actitudes y valores.”<sup>79</sup> Al presentar las tres dimensiones de las competencias (saber conocer, saber hacer y saber ser), se distingue a las competencias de cualquier aprendizaje meramente teórico o libresco, porque además de contar con el elemento teórico, cuentan con la dimensión de saber actuar o aplicar un conocimiento y con la actitud o predisposición a realizar una tarea.

### Competencias en el aula pros y contras

Un requerimiento por parte de los empleadores, y por qué no decirlo, de la sociedad, es que los egresados, de Universidades e Institutos de Educación Superior, puedan incorporarse y desarrollarse de manera satisfactoria en el campo laboral. No obstante, en más de un caso sucede que el egresado no puede resolver los problemas que le demanda su profesión, lo cual trae como consecuencia efectos negativos en el profesionista y su contexto laboral. Quizás, esta es una de las más sonadas justificaciones de llevar el enfoque por competencias a la práctica educativa.

Es importante plantear que las competencias existen por la necesidad de resolver problemas y situaciones. Cuando

---

<sup>77</sup> REYZÁBAL, Ma. Victoria, *Op. cit.*, p.66

<sup>78</sup> PIMIENTA, Julio, *Op. cit.*, p.2.

<sup>79</sup> *Ídem.*

realizamos un diseño curricular basado en competencias, los problemas de la profesión hacen necesarias las competencias.”<sup>80</sup>

Aun si se acepta que por medio del enfoque por competencias se puede atender a la resolución de futuros problemas laborales, no faltará quien atinadamente sugiera que, de poco sirve a nivel social, que una persona pueda atender efectivamente las demandas laborales, sino se conduce de manera ética en su contexto. A este respecto comenta Julio Pimienta lo siguiente:

“No pretendemos formar personas que solo “hagan cosas” y de forma automática, sino que se desempeñen de manera adecuada en un contexto ético. Pero, ¿para qué necesitamos esto? Las competencias se necesitan porque con ellas resolvemos los problemas o las situaciones que la sociedad nos demanda al vivir en el planeta que compartimos y al que debemos cuidar, por supuesto, para lograr el bien común.”<sup>81</sup>

Desde luego, buena parte de la actividad social se desenvuelven en el ámbito laboral; no obstante, “el ser humano es mucho más que 'alguien que trabaja'. Contribuir a la formación de los ámbitos físico, mental, social y espiritual es una aspiración válida.”<sup>82</sup>

Como ya se ha expuesto, una de las intenciones de plantear competencias para la enseñanza, es ayudar a que el estudiante adquiera un andamiaje útil para la resolución de problemas de su profesión. Se podría decir que, si bien una de las intenciones a nivel curricular de las competencias es la resolución de problemas laborales, no es por mucho la única; además, es importante agregar como un elemento deseable en toda educación escolar, que esta permita al alumno desempeñarse adecuadamente en todos los ámbitos de su vida.

“La competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas) por las cuales proyecta y evidencia su capacidad un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.”<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> PIMIENTA, Julio, *Op. cit.*, p.5.

<sup>81</sup> *Ibíd.*, p.6

<sup>82</sup> *Ídem.*

<sup>83</sup> TUNING – AMÉRICA LATINA. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 -2007.* p. 36

En síntesis, los partidarios del enfoque por competencias, consideran que la adquisición de estas, permite al sujeto desarrollarse laboralmente, principalmente porque las competencias contribuyen a la resolución de problemas laborales. Complementariamente, el trabajo por competencias, se puede dar con miras a la inserción social de un sujeto comprometido con su entorno y finalmente, dada la amplitud del enfoque, las competencias pueden contribuir al desarrollo integral del sujeto, es decir: atender el elemento, laboral, social, personal, afectivo, cognoscitivo, etcétera del educando.

Por otra parte, trabajar por competencias actualmente podría decirse que está de moda, esto si se toma en cuenta los acuerdos, proyectos, instituciones y planes de estudio que empiezan a adoptar dicha metodología de trabajo en el aula. No obstante, existe un rechazo por parte de diversos actores educativos al enfoque por competencias, al considerarlo un término polisémico o ambiguo; a su desconocimiento sobre la metodología de trabajo por competencias, en contra parte a un currículum por objetivos; o por una simple resistencia al cambio.

Dichas razones antes mencionadas, para no adoptar el enfoque por competencias y cualquier otra de carácter teórico o metodológico, que se haya omitido son respetables desde cada particularidad y contexto educativo. No obstante, algunos autores atribuyen el rechazo y/o desconfianza a las competencias, a su origen y apoyo por parte del sector económico y laboral. Amparo Escamilla en su libro *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, menciona las relaciones que tiene el enfoque por competencias con el sector económico y considera estos nexos causa de la desconfianza para trabajar desde ellas:

“La atención que el mundo de la economía y la empresa ha volcado sobre ellas [las competencias] ha originado algunas suspicacias sobre la intención y, en consecuencia, sobre el valor y las repercusiones que podría tener su traslado al mundo educativo. También ha contribuido a este recelo el hecho de que a su creciente notoriedad hayan colaborado, de manera muy destacada, distintos tipos de evaluación como la IEA (International Association for Educational Achievement) en Estados Unidos y el Proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE.”<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> ESCAMILLA, Amparo, *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. p. 21

Si bien, todo el trabajo intelectual y práctico que se ha hecho desde el enfoque por competencias, no puede ser menospreciado o temido, partiendo de la ignorancia sobre su contenido, tampoco se pueden negar sus nexos con lo laboral. Pero este no es un caso aislado, ya que el mismo Julio Pimienta, en su obra: *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*, dedica unas líneas a desmentir un posible vínculo natural entre competencias y obreros calificados: “Algunas voces plantean que la educación basada en competencias pretende formar obreros para insertarlos en el campo laboral. Esto tal vez sea la intención de algunos, pero de ningún modo es el trasfondo de esta concepción.”<sup>85</sup>

Aquí Julio Pimienta, menciona que uno de los temores que se tienen con la educación basada en competencias, es que ésta se utilice para la mera formación de recursos humanos, si bien no descarta que esto se pueda hacer por medio de las competencias, aclara que esa no es la finalidad o trasfondo en su aplicación a la educación. Desde este mismo tenor el proyecto Tuning-América Latina, que se plantea por competencias menciona lo siguiente:

“El concepto de competencias ha sido frecuentemente asociado a un carácter utilitario y eficientista, a perspectivas conductistas de enseñanza programada y a la subordinación de la educación al sector productivo. Por lo que surge el riesgo de focalizarse sólo en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural.”<sup>86</sup>

La cita textual obtenida del proyecto Tuning-América Latina, menciona que el asociar al término competencias con el sector productivo, entre otras cosas, nos puede llevar a centrarnos solamente en el aspecto laboral, y descuidar otras características deseables a desarrollar en el estudiante. Justamente son estas cualidades a potenciar en el alumno las que se desean trabajar en el enfoque por competencias para desarrollar un ciudadano comprometido con su profesión, sin dejar de lado su responsabilidad ciudadana y su desarrollo personal.

---

<sup>85</sup> PIMIENTA, Julio, *Op. cit.*, p.10

<sup>86</sup> TUNING – AMÉRICA LATINA, *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 -2007*. pp. 42-43.

### 1.2.2 La competencia lingüística de Chomsky

El concepto de *competencia lingüística* fue desarrollado por Noam Chomsky desde una dimensión lingüística. Dicho término fue tomando forma con la crítica que hace Chomsky a la percepción del aprendizaje de la lengua en la teoría de Skinner, quién “plantea sólo un proceso basado en la relación estímulo respuesta, sin tomar en consideración la vital importancia del proceso creativo”.<sup>87</sup> Por lo tanto Chomsky desde la teoría *generativo-transformacional*, propone el término *competencia lingüística* y la define de la siguiente manera: “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”<sup>88</sup>.

Chomsky hace una diferenciación entre *competencia* y *actuación*; la primera la define como, el conocimiento de una lengua, que adquiere un hablante oyente de manera tácita. Este conocimiento sobre la lengua es, un grupo finito de reglas, que sirven para producir un número infinito de oraciones; por otra parte, la *actuación*, es para Chomsky, el uso de la lengua de manera práctica, en situaciones reales, en donde intervienen factores psicológicos (miedo, angustia, temor, etcétera), fisiológicos (dolor o cansancio) y ambientales (ruido, distracciones y el ambiente en general), que pueden afectar la intervención del sujeto.<sup>89</sup>

No obstante, la competencia lingüística, por su naturaleza tiende a ignorar algunos aspectos que posteriormente formarán parte de la competencia comunicativa. La dimensión lingüística está integrada por, “lo referente a la gramática tradicional, con sus niveles: morfología, sintaxis, fonética, y semántica”<sup>90</sup>. Debido a la limitación de término competencias lingüísticas de Chomsky, es retomado por Dell Hymes para trabajarlo desde el campo de la sociolingüística.

---

<sup>87</sup> BERMÚDEZ, Lily y Liliana González, *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*. p. 98

<sup>88</sup> *Ídem*.

<sup>89</sup> *Vid.* Mauricio Pilleux, *Competencia comunicativa y análisis del discurso*, p.145

<sup>90</sup> Chomsky, *apud.* BERMÚDEZ, Lily y Liliana González, *Op. Cit.*, p. 100

### 1.2.3 La competencia comunicativa de Hymes

Si bien el término de *competencias lingüísticas* desarrollado por Noam Chomsky fue un parteaguas, para acercarse al entendimiento de las capacidades necesarias que tiene un sujeto al comunicarse. Por otro lado, si el acento se pone en el proceso comunicativo, lo propuesto por dicho autor deja de lado el aspecto social y psicológico. Por lo tanto, Dell Hymes desde un enfoque sociolingüista da cuenta de la omisión. Dicha situación la podemos ver en el artículo: *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*: “Hymes (1971) amplía la noción de Chomsky y la concibe [La competencia comunicativa] como una actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno. La definición de Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico y les da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico”<sup>91</sup>

Para Hymes la competencia comunicativa, muestra como el sujeto de una comunidad hace uso de reglas de comunicación verbal para varios contextos:

“Propone Hymes que la *competencia comunicativa* se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permite que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de reglas de interacción social.”<sup>92</sup>

Con lo anterior se puede entender que el sujeto desarrolla conocimientos y habilidades, lingüísticas y sociales, para interpretar el uso particular que hace una comunidad lingüística de una lengua, y de esta forma poder comunicarse en dicho entorno. Con esto se puede intuir que existen múltiples usos o variantes de una misma lengua, por lo cual es posible, hablar tanto de comunidades lingüísticas, como de contextos socio-institucionales, los cuales demandan distintas pautas de acción del hablante.

La definición de competencia comunicativa que desarrolla teóricamente Hymes, presentada anteriormente a su vez está constituida por cuatro dimensiones:

“La *competencia lingüística* (actuación lingüística según las reglas gramaticales), la *factibilidad* (de las expresiones de acuerdo con los medios disponibles y limitaciones existentes), la *aceptabilidad o adecuación* (de los enunciados de acuerdo

---

<sup>91</sup> Lyli Bermúdez y Liliana González, *Op. Cit.*, 98

<sup>92</sup> PILLEUX, Mauricio, *Op. Cit.*, p.146



con las reglas sociolingüísticas del contexto en el cual se produce), *el darse en la realidad* (usos reales de la lengua).<sup>93</sup>

Es posible ver que el elemento lingüístico planteado por Chomsky, sigue presente en la competencia comunicativa de Hymes, no obstante, se agregan otras características que enriquecen el término, al darle un sentido más social.

### **Conclusión Capítulo 1**

A lo largo del capítulo se revisó, de manera general, algunas teorías constructivistas que, por su aplicación y adaptación en el salón de clases, se les han denominado como *Constructivismo escolar*, dichas teorías son: Constructivismo enfoque psicogenético de Jean Piaget; Constructivismo enfoque sociocultural de Lev Vigotsky; y Constructivismo Aprendizaje significativo de David Ausubel. Estas corrientes al ser aplicadas al terreno educativo, conciben al estudiante como un ser activo que construye su conocimiento, por lo tanto, se han convertido en el puente perfecto para introducir y en cierto sentido fundamentar y aceptar el enfoque por competencias en el aula. El enfoque por competencias, se estudió también en este capítulo, pero con su acento en lo comunicativo, por lo cual se presentó la teoría de competencias lingüísticas de Noam Chomsky y la teoría de competencia comunicativa de Dell Hymes. En el siguiente capítulo se presentarán algunos proyectos y reformas educativas, que por su magnitud y organismos que las impulsan se convierten en un referente obligado para esta investigación.

---

<sup>93</sup> Iraima Palencia, Sylvia Fernández y Fernando Villalobos, Dos escenarios que modelan la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Periodismo: los docentes y el diseño curricular, p.36

## **CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL DE LAS COMPETENCIAS**

### **Introducción Capítulo 2**

En el capítulo anterior se presentó la fundamentación teórica de las competencias comunicativas y con ello, los principales representantes del constructivismo escolar. En lo que respecta a este *Capítulo 2 Marco contextual de las competencias*, se expondrán algunos proyectos y reformas que han fundamentado su labor bajo el enfoque por competencias; estos trabajos son relevantes para nuestra investigación, en la medida que consideran a la educación como un puente para lograr el desarrollo personal, profesional y social del sujeto, además estos proyectos y reformas al tener un alcance nacional e internacional, se convierte en un referente obligado para este trabajo. A continuación, y a modo de introducción al tema, se presentará una pequeña síntesis de cada proyecto y/o reforma, misma que se profundizará a lo largo del capítulo:

### **Proyecto Tuning Europa**

Para consolidar el Espacio Europeo como un entorno de cooperación y desarrollo mutuo entre los países miembros, en el terreno educativo, entre otras cosas, se ha trabajado en el proyecto Tuning Europa, también conocido como *Afinar las estructuras educativas en Europa*. Dicho proyecto pretende homologar el sistema de educativo europeo, a partir de la identificación y establecimiento de competencias o resultados de aprendizaje genéricos para cualquier estudiante y/o egresado de las universidades partícipes de Tuning.

### **Proyecto Tuning- América Latina**

El trabajo colaborativo entre universidades, sistemas educativos y países europeos que representó el Proyecto Tuning Europa, despertó la inquietud de los representantes latinoamericanos de la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) celebrado en España en Octubre del 2002, dando como resultado que un año más tarde se presentará ante el programa Alfa de la Comisión Europea una propuesta de proyecto Tuning para América Latina.

### **Proyecto educativo DeSeCo**

En lo que respecta a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se implementó a finales de 1997 el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), el cual fue liderado por la Oficina Federal de Estadística de Suiza en coordinación con el Programa para Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), además se contó con la participación de varios países de Europa, Estados Unidos, investigadores de diversas áreas de estudio e interesados en la educación. De la participación de todos estos actores educativos derivó en 2003 un informe que lleva como título: *Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad*.

### **Reforma Integral de la Educación Media Superior**

La Educación Media Superior (EMS), del Sistema Educativo Nacional (SEN) es considerado un espacio que impulsa la adquisición y perfeccionamiento de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos, mismas que les permitan una adecuada incorporación en sus estudios superiores, trabajo y en la vida social de su comunidad. Por esta razón, las autoridades educativas estatales y federales en las últimas décadas han impulsado iniciativas para que gobiernos y privados oferten educación en su Nivel Medio Superior, aunque se ha cumplido con el objetivo de ofrecer una amplia oferta educativa a nivel nacional, ha quedado pendiente el establecimiento de normas que permitan una uniformidad y equivalencia entre las diferentes alternativas educativas. En este sentido nace la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que de manera general establece la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), dicho sistema se sirve de su propio Marco Curricular Común de Competencias, que le permite crear equivalencia entre diferentes bachilleratos o subsistemas de la Educación Media Superior y con ello lograr el libre tránsito entre ofertas educativas y asegurar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes genéricas en todos sus egresados

A continuación, se presentarán más a detalle los proyectos y reformas educativas que son abordados bajo el enfoque por competencias y que sirven como referente para esta investigación.

## 2.1 Proyecto Tuning Europa

Con la intención de consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior y en congruencia con el proceso de Bolonia,<sup>94</sup> fue lanzado el proyecto “*Tuning Educational Structures in Europe*, conocido también como *Afinar las estructuras educativas en Europa*”<sup>95</sup> o simplemente Tuning. Dicho proyecto es “respaldado económica y moralmente por la Comisión Europea, [...] [y en el participa] la gran mayoría de los países firmantes de Bolonia.”<sup>96</sup> Tuning tiene como objetivo comprender los diferentes planes de estudio en miras de hacerlos más compatibles y comparables, de ahí que su lema sea: “Armonización de las estructuras y programas educativos respetando su diversidad y autonomía”<sup>97</sup>

Si bien, Tuning pretende una armonización de los programas educativos en el Espacio Europeo, como ya se ha dicho anteriormente, desea ante todo respetar su diversidad y autonomía, es por eso que en la metodología para “diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio”<sup>98</sup> con la que cuenta el Proyecto Tuning considera los *resultados de aprendizaje*, entendido esto como las competencias que debe desarrollar o perfeccionar el estudiante al finalizar la unidad, curso, programa, etcétera. Por lo tanto, se puede decir “que las titulaciones son comparables y compatibles si los resultados de aprendizaje, y los perfiles académicos y profesionales, también lo son.”<sup>99</sup>

De manera concreta, para comprender los diferentes planes de estudio y su vez compararlos, el Proyecto Tuning ha desarrollado una metodología de cinco líneas de acción, que son el producto de un diagnóstico, reflexión y debate sobre varios aspectos entorno a la educación superior en Europa. De acuerdo con Tuning las cinco líneas que conforman su metodología son:

- 1) “Competencias genéricas (académicas de carácter general),
- 2) Competencias específicas de cada área,
- 3) La función de ECTS [Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos] como un sistema de acumulación,
- 4) Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación, y

---

<sup>94</sup> “Unos de los principales objetivos del proceso de Bolonia estriba en hacer que los programas de estudio y los periodos de aprendizaje sean cada vez más compatibles y puedan compararse entre sí con mayor facilidad.” Tuning Europa Proyecto Tuning. *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. P.12

<sup>95</sup> *Ibid.*, p.3

<sup>96</sup> *Ibid.*, p.4

<sup>97</sup> *Ibid.*, p.6

<sup>98</sup> *Ibid.*, p.3

<sup>99</sup> *Ibid.*, p.14

- 5) La función de la promoción de la calidad en el proceso educativo (insistiendo sobre sistemas basados en una cultura de la calidad institucional interna).<sup>100</sup>

Se cree desde el Proyecto Tuning, que las cinco líneas antes descritas “permiten que las universidades puedan “armonizar” sus planes de estudio sin perder su autonomía, viendo al mismo tiempo estimulada su capacidad de innovación.”<sup>101</sup> Es por eso que para tener mayor claridad sobre este tema central, a continuación expondremos cada una de las cinco líneas de la metodología Tuning.

### **Resultados de aprendizaje proyecto Tuning Europa**

Desde el Proyecto Tuning se decidió trabajar por medio de resultados de aprendizaje, al considerar que permiten mayor flexibilización al ocuparse de diversos programas de estudio, “ya que muestra que caminos diferentes pueden conducir a resultados comparables.”<sup>102</sup> Debe tenerse en cuenta que Tuning desea tener puntos de comparación, entre las diversas instituciones y programas, respetando su identidad y diversidad, que permitan el establecimiento de créditos y la movilidad estudiantil a nivel europeo.

De acuerdo con Tuning los resultados de aprendizaje, son “formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje.”<sup>103</sup> Dicho de otra manera, previo al proceso de enseñanza aprendizaje se enuncia lo que se espera del estudiante, al concluir una unidad, programa, curso, etcétera, en términos de aprendizajes. La formulación de los resultados de aprendizaje según Tuning “se expresan en *niveles de competencia* que debe conseguir el estudiante.”<sup>104</sup>

### **Competencias Proyecto Tuning Europa**

La diversidad de planes y programas de estudio a nivel europeo dificultaban el entendimiento entre instituciones, y con ello la cooperación e intercambio, por eso “en busca de un lenguaje común para expresar los perfiles académicos y profesionales, el

---

<sup>100</sup> *Ibíd.*, p.6

<sup>101</sup> *Ídem.*

<sup>102</sup> *Ibíd.*, p.9

<sup>103</sup> *Ibíd.*, p.8

<sup>104</sup> *Ibíd.*, p.3

proyecto *Tuning* considera que el lenguaje de las competencias puede valer para expresar la capacidad de comparación en términos de qué sería capaz de hacer el poseedor del título.”<sup>105</sup> De esta manera, se adoptó el enfoque de competencias, principalmente en la definición de características que debería poseer todo egresado de una unidad, programa, carrera, etcétera.

Desde el Proyecto Tuning se entiende por competencias; la “combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades”<sup>106</sup> que posee un sujeto. De acuerdo a las características observables que conforman las competencias, podemos identificar tres grandes cualidades: “*conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).”<sup>107</sup>

Las competencias al integrar de manera general, conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes, permiten al sujeto realizar diversas actividades y resolver problemas académicos, profesionales, personales, etcétera. Entonces el trabajo de la escuela es la planeación y ejecución de diversos programas y situaciones didácticas que posibiliten la adquisición y desarrollo de competencias en los alumnos; ya que normalmente, las personas no poseen o carecen de una competencia en términos absolutos, sino que la dominan en diferentes grados, de ahí que se puedan colocar las competencias en un continuo desarrollo mediante el ejercicio y la educación.”<sup>108</sup>

Se puede ver que el Proyecto Tuning considera a las competencias de manera cambiante e integradora, con la posibilidad de adquirirse y desarrollarse por medio de la educación. Además de este aspecto, Tuning hizo la descripción de los distintos tipos de competencias, dividiéndolas en dos grandes grupos: **competencias genéricas**, son aquellas que, dada su importancia y generalización, todo egresado debe poseer; y las **competencias disciplinares**, son aquellas necesarias para el ejercicio académico o profesional de una disciplina en específico.

---

<sup>105</sup> *Ibid.*, p.12 y 14

<sup>106</sup> *Ibid.*, p.8

<sup>107</sup> *Ibid.*, p.15 y 16

<sup>108</sup> *Ibid.*, p.15 p.16

### **Competencias genéricas Proyecto Tuning Europa**

Las competencias genéricas desde el Proyecto Tuning, son aquellas competencias que todo egresado debe poseer sin importar la carrera de procedencia; ya que son indispensables para cualquier labor académica y profesional. Para la formulación de las competencias genéricas “*Tuning* trató de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales”<sup>109</sup> por lo cual se consultó a graduados, empleadores y académicos.

### **Competencias específicas proyecto Tuning Europa**

Si las competencias genéricas son deseables a cualquier tipo de titulación, por su parte las competencias específicas “son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa;” ya que son propias de un área de conocimiento en específico. Por otra parte “*las competencias específicas* son decisivas para la identificación de titulaciones, para su comparabilidad y para la definición de títulos.”<sup>110</sup> Dicho de otra manera, las competencias específicas son de vital importancia para el Proyecto Tuning, al permitir sentar las bases para el conocimiento disciplinas y su comparabilidad.

Para el establecimiento de las competencias específicas el Proyecto Tuning ha distinguido nueve disciplinas “Administración de Empresas, Química, Ciencias de la Educación, Estudios Europeos, Historia, Geología, Matemáticas, Enfermería y Física.”<sup>111</sup> De esta manera desde cada disciplina se ha formulado una serie de competencias que debe poseer todo egresado, de acuerdo a su área temática, mismas competencias que se complementaran con las de carácter genérico.

### **Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos**

Uno de los grandes objetivos que se ha propuesto Tuning, ha sido crear las condiciones curriculares que permitan la movilidad estudiantil por los diferentes sistemas educativos europeos. Siendo una de las primeras tareas, la comprensión y comparación de los planes de estudio, teniendo presente el respeto a su diversidad, por lo cual una de las líneas de trabajo propuestas ha sido la creación de un sistema de créditos. En un inicio

---

<sup>109</sup> *Ibíd.*, p.17

<sup>110</sup> *Ibíd.*, p.31

<sup>111</sup> *Ibíd.*, p.9

Tuning optó por la creación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos,<sup>112</sup> para satisfacer los fines antes descritos, no obstante, se reformuló este dando como paso a un Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ETCS).

La reformulación del ETCS tiene como intención, lograr un vínculo más estrecho entre el logro del aprendizaje con la obtención del crédito. Según Tuning en el nuevo sistema implica que “los créditos ya no posean un valor relativo, sino absoluto, y estén vinculados a resultados de aprendizaje [dicho de otra manera] la concesión de créditos depende de que hayan alcanzado íntegramente los resultados de aprendizaje”<sup>113</sup> Si toma en cuenta que resultado de aprendizaje y competencias van de la mano, se puede entender que la obtención y acumulación de créditos, implica la obtención y acumulación de aprendizajes, expresados en competencias.

De acuerdo con Tuning la creación de ETCS tiene dos grandes ventajas; la primera es “un sistema pensado para que los estudiantes puedan desplazarse más fácilmente por Europa gracias a la acumulación y transferencia de créditos [el segundo, es un sistema], capaz de simplificar el diseño y el desarrollo de programas,”<sup>114</sup> ya que permite centrarse en la satisfacción de resultados de aprendizaje y utilizar óptimamente el tiempo de los estudiantes.

### **Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación del proyecto Tuning Europa**

Desde el Proyecto Tuning se busca que todo egresado de la Educación Superior en Europa cumpla con una serie de resultados de aprendizaje, expresados en competencias, que le permita desarrollarse personalmente y contribuir en el área social y profesional. Para lo cual, además de la descripción de las competencias genéricas (que todo egresado debe poseer), y competencias disciplinares (las que corresponden a un área de estudio), Tuning considera importante conocer desde que enfoque de aprendizaje, enseñanza y

---

<sup>112</sup> “ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) Es un sistema centrado en el estudiante basado en el trabajo del estudiante requerido para lograr los objetivos de un programa de estudio. Los objetivos se deben de especificar en términos de resultados de aprendizaje y competencias que han de adquirirse. Esta basado en la asunción general de que el trabajo del estudiante en un año académico es igual a 60 créditos. El trabajo del estudiante correspondiente a un programa de estudios a jornada completa en Europa equivale, la mayor de las veces, a unas 1500 – 1800 horas anuales y en tales casos un crédito supone entre 25 y 30 horas de trabajo. Proyecto Tuning. *Ibíd.*, p.91

<sup>113</sup> *Ibíd.*, p.7

<sup>114</sup> *Ibíd.*, p.3



evaluación, se promueven la obtención de las competencias en las diversas instituciones participantes en el proyecto.

La intención de Tuning por conocer desde que enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación se busca el logro de las competencias, establecidas en el proyecto, parte de la idea que, sólo en la medida en que adecuen los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación al logro de las competencias, estas podrán desarrollarse y perfeccionarse. Dicho de otra manera “en la medida en que los programas se han diseñado con miras a ciertos resultados que se formulan en términos de competencias, las actividades de enseñanza y aprendizaje tendrán que diseñarse de tal manera que ayuden a adquirir dichos resultados, y las prácticas evaluadoras tendrán igualmente que ser las adecuadas para determinar si se han obtenido o no los resultados previstos.”<sup>115</sup>

Por lo tanto Tuning, con la idea de conocer los diferentes enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación a nivel europeo, realizó un mapeo sobre “los enfoques que estaban ya utilizándose o que se planteaba poner en práctica en los diversos sistemas nacionales o las distintas universidades.”<sup>116</sup> Con esta labor los miembros de Tuning confirmaron una idea que ya tenían presente; y es que parecía existir tantas combinaciones de estrategias, modelos y técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como instituciones de educación superior en Europa.

En este acercamiento que tuvo Tuning a los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación de los diferentes sistemas e instituciones, le permitió, además, percatarse de la multiplicidad de formas para llamar a una misma técnica; situación que no contribuía al entendimiento entre instituciones. Por lo cual los miembros de Tuning elaboraron una serie de listados con las técnicas de enseñanza, actividades de aprendizaje y formas de evaluación que reconocieron junto con las universidades; cabe aclarar que dichas listas “son sólo orientativas y en realidad no constituyen otra cosa que enumeraciones de las categorías en que cabe encuadrar las actividades de enseñanza”<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> *Ibíd.*, p.72

<sup>116</sup> *Ibíd.*, p.56 y 57

<sup>117</sup> *Ibíd.*, p.57

## **Técnicas de enseñanza proyecto Tuning Europa**

De acuerdo con la lista de técnicas de enseñanza que elaboró Tuning para orientar la labor educativa, “aparte de las clases magistrales, siempre presentes [...] [incluye:]

- Seminarios (enseñanza en grupos reducidos)
- Tutorías
- Seminarios de investigación
- Clases o cursos de ejercicios
- Talleres (clases prácticas)
- Sesiones de resolución de problemas
- Enseñanza en laboratorio
- Clases de demostración
- Prácticas (internados / periodos de aprendizaje)
- Prácticas basadas en trabajos
- Trabajo de campo
- Enseñanza online / a distancia o electrónica, que puede basarse en documentos o TIC”<sup>118</sup>

## **Actividades de aprendizaje proyecto Tuning Europa**

Una vez mencionadas algunas técnicas de enseñanza, que recogió Tuning, las cuales no pretenden formar una lista exhaustiva, continúa enlistando algunas actividades de aprendizaje, entendiendo estas como las “técnicas de enseñanza aplicadas [...] [o las] actividades didácticas [que] se exige que realicen los estudiantes en un programa de estudio o en una parte de la misma.”<sup>119</sup> Como aclaración, al igual que en el listado anterior, se omite las clases magisteriales.

- “Buscar los materiales pertinentes en bibliotecas online
- Bibliografía de investigación
- Resumir las lecturas que parezcan revestir más importancia para las actuales necesidades
- Aprender a plantear problemas y a resolver los propuestos por el profesor
- Efectuar búsquedas cada vez más completas aun a escala reducida
- Practicar destrezas técnicas y el de laboratorio
- Practicar habilidades profesionales (por ejemplo, en enfermería, medicina, docencia)
- Investigar y escribir documentos, informes y tesinas cada vez más complejos (en términos de amplitud y complejidad del material)

---

<sup>118</sup> *Ídem.*

<sup>119</sup> *Ídem.*

- Trabajar con otros estudiantes en la confección de un informe, diseño o respuesta a un problema
- Preparar y llevar a cabo presentaciones orales en grupos o individualmente
- Criticar de forma constructiva trabajos ajenos y aplicar de forma productiva las críticas de los otros
- Asistir y participar de forma útil en reuniones (grupos de seminario, por ejemplo)
- Dirigir un equipo o ser un miembro útil del mismo
- Trabajar bajo presión para cumplir fechas tope
- Intercambiar preguntas y descubrimientos con otros valiéndose de una multiplicidad de medios
- Aprender a ser autocrítico con el propio trabajo”<sup>120</sup>

### **Formas de evaluación proyecto Tuning Europa**

Por último, en el caso del listado de formas de evaluación, Tuning menciona algunas de carácter *formativo*, es decir aquellas evaluaciones que ocurren a lo largo del curso, con la intención de realizar un diagnóstico de los aprendizajes del alumno, para poderle orientar de mejor manera durante el curso. En este caso el listado es el siguiente.

- “Pruebas de conocimiento o habilidad
- Presentaciones orales
- Informes de laboratorio
- Análisis, por ejemplo de datos o textos
- Práctica de habilidades a la vez que se es observado, por ejemplo en prácticas, laboratorios
- Informes o diarios de trabajos en régimen de prácticas
- Carpetas profesionales
- Informes de trabajo de campo
- Ensayos por escrito o informes o partes de informes, por ejemplo una reseña por escrito de la bibliografía más importante, una crítica de documentos de investigación contradictorios”<sup>121</sup>

Esta lista, como se dijo anteriormente, hace mención de formas de evaluación de carácter formativo, que según Tuning, en sí mismas pueden ofrecer información para hacer una evaluación *acumulativa* (evaluación que se realiza al final del curso). No obstante, el Proyecto Tuning, además hace un listado de tipos de exámenes escritos, los cuales considera formas de evaluación *acumulativa*.

---

<sup>120</sup> *Ibíd.*, p.58

<sup>121</sup> *Ídem.*

- “Ensayos
- Preguntas tipo test
- Resolución de problemas (por ejemplo, en matemáticas, física, lingüística, entre otras)
- Análisis de caso, datos, textos, etc.
- Reseñas bibliográficas, por ejemplo basadas en una memoria, libro abierto o procedimiento preparado para llevar a casa

Los exámenes orales pueden abarcar también una gran cantidad de formatos dentro de las dos categorías siguientes:

- Preguntas formulas (normalmente) por más de un profesor
- Demostración de habilidades prácticas o grupos de habilidades”<sup>122</sup>

Para Tuning, más importante que la forma de evaluación que se emplee, -lo mismo aplica en el caso de las técnicas de enseñanza y actividades de aprendizaje- lo es el momento en que se aplica, cómo se aplica y su finalidad. Dicho de otra manera, si bien desde un enfoque por competencias, se privilegian algunas, técnicas de enseñanza, actividades de aprendizaje o formas de evaluación en las que el alumno se muestra más activo, participativo, colaborativo, etcétera, ninguna práctica didáctica es descartada *per se*, no obstante, es discutible su pertinencia con relación al fin educativo que se persiga.

### **La consulta Tuning Europa**

Complementario al listado de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el proyecto Tuning realizó una consulta entre sus miembros, solicitándoles que reflexionaran y propusieran una serie de prácticas –en término de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación- para el desarrollo de un número dado de competencias genéricas. Atendiendo a este requerimiento, los académicos miembros del Proyecto Tuning, emplearon diferentes estrategias para la recolección de información como, “consultas a sus colegas en sus centros de origen [...] [también basarse] en sus ideas o su experiencia real [...] otros describieron de qué modo sería posible establecer un vínculo entre dichas prácticas y las nuevas ideas sobre competencias, brindando información más bien sobre posibilidades de futuro que sobre prácticas actuales.”<sup>123</sup>

Por medio de esta consulta, Tuning se pudo dar cuenta “que es posible promover competencias genéricas a la vez que se enseñan el material habitual del área de

---

<sup>122</sup> *Ibíd.*, p.59

<sup>123</sup> *Ibíd.*, p.60

conocimiento”<sup>124</sup>; esto es posible, si desde un inicio se tiene la intención de hacerlo y se buscan las estrategias de enseñanza necesarias. Además, el equipo Tuning, se pudo percatar que existe una interpretación particular de las competencias genéricas de acuerdo al área disciplinar en cuestión; “parece bastante claro, a la luz de un examen de las respuestas reunidas, que las competencias genéricas se interpretan siempre dentro del particular marco ofrecido por el área disciplinar.”<sup>125</sup>

De acuerdo con Tuning, el trabajo que realizó con respecto a enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación que resultan más pertinentes en el desarrollo y perfeccionamiento de competencias en las instituciones que pertenecen al proyecto, que se puede ver reflejado en este acercamiento con los listados y consulta. Permite dar un “paso adelante hacia la transparencia de la educación superior. Esta breve panorámica sugiere que, aunque compleja, la tarea es viable, presupuestas una buena voluntad y una adecuada predisposición a escuchar.”<sup>126</sup>

### **La búsqueda de la calidad en Tuning Europa**

Desde el proyecto Tuning, se han realizado consultas, desarrollado estrategias y metodologías que, al conocerlas, aplicarlas en los planes de estudio y evaluarlas, las instituciones de educación superior y universidades pueden mejorar su calidad. Se entiende por tanto que, los miembros de Tuning consideran que la búsqueda de la calidad en la educación superior, depende de las instituciones, y por tanto su objetivo debe ser “crear, mejorar y garantizar la experiencia mejor y más propia posible para el estudiante. [...] [Por su parte la tarea de Tuning será] generar un entendimiento común y las herramientas apropiadas para que las universidades desarrollen, mantengan y mejoren la calidad de los programas de educación superior en el amplio contexto europeo.”<sup>127</sup>

En el aspecto de la calidad, Tuning ha puesto el acento en los programas de estudio; específicamente en el “proceso de diseño o rediseño, desarrollo y aplicación de los programas de estudio”<sup>128</sup> además de su evaluación. Lo anterior de manera práctica se traduce en: una serie de prácticas a modo de metodología para elaborar programas de

---

<sup>124</sup> *Ibíd.*, p.61.

<sup>125</sup> *Ídem.*

<sup>126</sup> *Ibíd.*, p.71

<sup>127</sup> *Ibíd.*, p.73

<sup>128</sup> *Ibíd.*, p.3

estudio de calidad (centrado en resultados de aprendizaje); recomendaciones sobre como evaluar la calidad de los programas de estudio; y una red paneuropea de expertos que orientan, de manera particular sobre la calidad en los programas de estudio a nivel europeo y de manera general desarrollan y nutren la metodología Tuning.

### **Planteamiento Tuning Europa**

Un aspecto importante para lograr la calidad en un programa de estudios según Tuning se centra en su diseño. Las consecuencias negativas de un programa mal diseñado pueden ir desde la cantidad de estudiantes que logren titularse en los tiempos establecidos hasta en la capacidad del sujeto de encontrar empleo y/o su participación ciudadana. Por tanto, a modo de guía el Proyecto Tuning “ha elaborado un planteamiento para mejorar la calidad que engloba a todos los elementos del proceso de aprendizaje.”<sup>129</sup>

El planteamiento Tuning se sitúa dentro una búsqueda constante por la mejora de la calidad en el diseño y puesta en práctica del programa de estudios. Se basa en las siguientes características: Identificar una necesidad; Descripción de un perfil de titulación; establecimiento de resultados de aprendizaje descritos en competencias; asignación de créditos de acuerdo al ECTS; adecuados enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.<sup>130</sup> Como aclaración, para lograr la calidad de acuerdo con la propuesta de Tuning, no sólo es necesario considerar las características antes mencionadas, es además indispensable enmarcar el proceso educativo en una “cultura de la calidad”<sup>131</sup> en la cual se involucren directivos, personal académico, estudiantes, egresados, etcétera.

### **Cómo evaluar la calidad desde el proyecto Tuning Europa**

Para Tuning, la evaluación de la calidad en la educación debe centrarse en los programas de estudio, más que en cualquier otro aspecto pedagógico. La manera que propone Tuning para evaluar la calidad de los programas de estudio es considerarlos en su conjunto y no por partes, de esta manera es posible valorarlos en un marco general; en el caso específico de los programas Tuning al ser formulados “en términos de resultados

---

<sup>129</sup> *Ídem.*

<sup>130</sup> *Ibid.*, p.74

<sup>131</sup> *Ídem.*

de aprendizaje expresados en competencias, la evaluación tiene que ser conceptualizada y organizada de modo que evalúe en qué medida se ha conseguido dichas competencias.”<sup>132</sup>

De manera concreta, el Proyecto Tuning considera que existen tres elementos que deben considerarse al momento de evaluar la calidad de los programas de estudio. Dichos aspectos son: el proceso educativo, en este se incluye todos los aspectos de diseño del programa de estudios, desde el perfil de titulación, resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, etcétera; el resultado educativo, el cual se refleja en matrícula, deserción escolar y capacidad de encontrar empleo; y los medios e instalaciones necesarias para impartir el programa, esto incluye, instalaciones, asesoría a los alumnos y recursos materiales y humanos.<sup>133</sup>

### **Red paneuropea del Proyecto Tuning Europa**

Además de las herramientas para desarrollar y evaluar planes de estudio de calidad, Tuning ofrece otro elemento que contribuye a la calidad en los programas de estudio; nos referimos a una red de expertos académicos. Dicha red se encuentra conformada por “más de 135 expertos europeos reconocidos procedentes de nueve áreas de conocimiento”<sup>134</sup> los cuales, han logrado dialogar de manera constructiva, llegando a varios acuerdos, entre los que se encuentran, una descripción sobre los elementos que conforman la calidad en los programas de estudio en Europa a nivel superior.

Si bien la red de expertos de Tuning, construye acuerdos sobre los elementos que conforman la calidad, en todo el proceso de diseño, aplicación y evaluación de un programa de estudios, también contribuye “significativamente a apreciar el valor de la calidad y a elaborar conceptos en términos que sean significativos en distintos contextos culturales.”<sup>135</sup> En otras palabras, la red de expertos al estar formada por académicos de diferentes países, instituciones y áreas de conocimiento, aporta diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, lo cual contribuye al desarrollo de la calidad en la educación, respetando la diversidad.

---

<sup>132</sup> *Ibíd.*, p.82

<sup>133</sup> Ver Proyecto Tuning. *Op. cit.* p.74

<sup>134</sup> *Ibíd.*, p.73

<sup>135</sup> *Ibíd.*, p.78

## 2.2 Proyecto Tuning – América Latina

La idea de un proyecto Tuning – América Latina, surge en un inicio por inquietud de los representantes latinoamericanos, en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), que se celebró en la Ciudad de Córdoba (España), en Octubre de 2002, ya que después de escuchar los resultados de la primera fase del Tuning – Europa, se interesaron por aplicar una metodología similar a ésta en América Latina.<sup>136</sup>

Casi un año después, a finales de Octubre de 2003, a nombre de ocho universidades latinoamericanas y siete europeas, se presentó ante el programa Alfa de la Comisión Europea, una propuesta de proyecto Tuning para América Latina. La Comisión Europea aceptó la propuesta y “durante los meses de Julio y Agosto de 2004, 18 países latinoamericanos fueron visitados por los coordinadores generales para explicar, dialogar y reajustar la propuesta con los Ministerios de Educación, Conferencias de Rectores e instancias decisorias de los distintos países, en materia de educación superior.”<sup>137</sup> A lo largo de poco más de una década, el proyecto Tuning –América Latina se ha nutrido con la colaboración de más universidades y países.

### **Estructura organizativa.**<sup>138</sup>

La estructura cómo está organizado el proyecto Tuning – América Latina es la siguiente:

**Universidades latinoamericanas:** Las universidades que participan en el proyecto Tuning – América Latina, son seleccionadas por los Centros Nacionales Tuning de su país, estas tienen la característica de ser líderes en la disciplina que representan; en todos los casos se busca que, por medio de su trayectoria académica, prestigio social, tamaño de la institución, etcétera, se logre una representación significativa del sistema educativo nacional.<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> TUNING – AMÉRICA LATINA, *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 -2007.* p.11

<sup>137</sup> *Ídem.* p.14

<sup>138</sup> Ver imagen 1.1 Estructura Organizativa

<sup>139</sup> Existen 12 disciplinas dentro del proyecto Tuning – América Latina: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.



**Centros Nacionales Tuning:** Todos los países latinoamericanos que participan en el proyecto, cuentan con un Centro Nacional Tuning, el cual tiene como objetivos: lograr la participación de universidades que por alguna razón no pueden adherirse directamente al proyecto; buscar la manera de articular el proyecto con el entorno social; además de ser un puente entre los debates de los miembros del proyecto con las respuestas del sistema. Los Centros Nacionales Tuning están formados por: los Organismos Responsables de la Educación Superior, Agencias de Calidad y Acreditación, Conferencias de Rectores, Asociaciones profesionales de estudiantes, universidades, etcétera.

**Comité de Gestión:** El Comité de Gestión se encarga de administrar y gestionar las tareas específicas del proyecto Tuning – América Latina. Dicho comité está conformado por los Coordinadores Generales del Proyecto, Coordinadores de cada área o disciplina, Representantes de las 15 universidades latinoamericanas y europeas que propusieron el proyecto a la Comisión Europea, Representantes de los Centros Tuning, etcétera. Además, dentro del Comité de Gestión se cuenta con un Núcleo Técnico, el cual está formado por un gestor y un profesional informático; el primero se encarga de realizar los aspectos prácticos del proyecto, y de la gestión administrativa y financiera del proyecto, por su parte el profesional informático se encarga de presentar en las plataformas tecnológicas formularios, cuestionarios y establecer las condiciones técnicas necesarias para realizar los foros de discusión y debate.

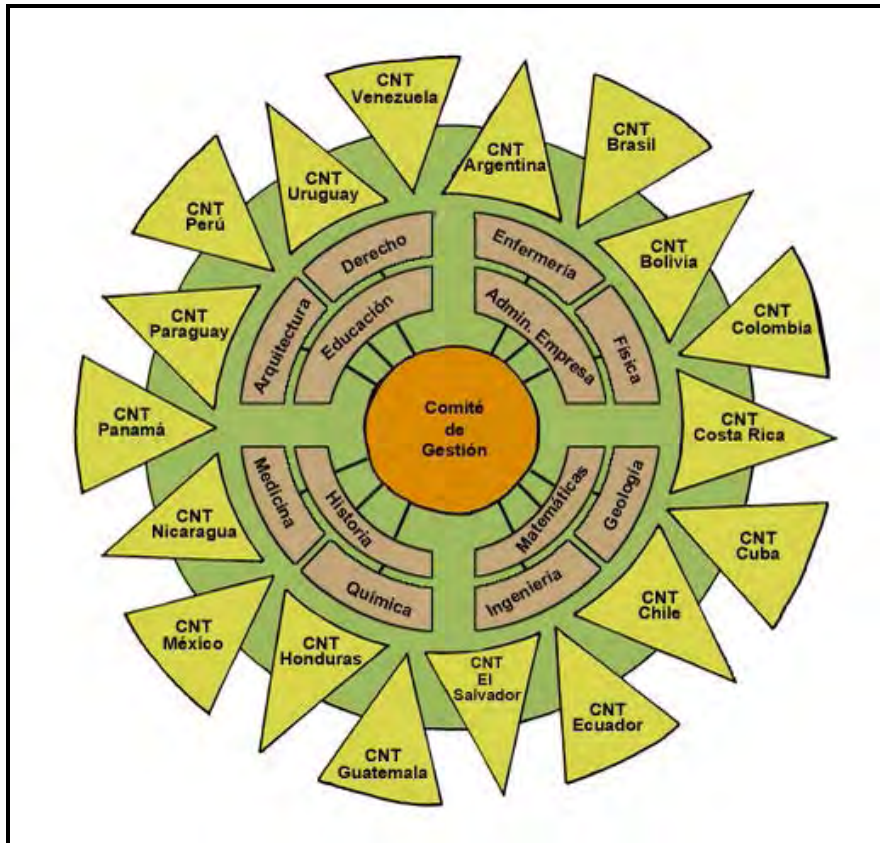


Imagen. Estructura Organizativa<sup>140</sup>

### Competencias Tuning América Latina

Una de los primeros acuerdos a los que llegó el proyecto Tuning – América Latina, fue el establecimiento de las competencias –genéricas y procedimentales- que integran su programa. Después de realizar una serie de pasos, como revisar las competencias de proyecto Tuning Europa, establecer logísticas para sugerir competencias fundamentales desde cada Centro Nacional Tuning, enviar las propuestas a cada Núcleo Técnico, depurar la lista de competencias, votar por las más pertinentes, etcétera. Finalmente se elaboró el siguiente listado de competencias genéricas; es decir, aquellas competencias que todo egresado independientemente de la carrera que estudie debe poseer.

<sup>140</sup> Imagen. Estructura Organizativa, fue tomada de: TUNING AMERICA LATINA, *Proyecto Tuning (2004-2008)*. p. 317

Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina.<sup>141</sup>

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- 3) Capacidad de organizar y planificar el tiempo.
- 4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- 5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- 6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- 8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación
- 9) Capacidad de investigación.
- 10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- 12) Capacidad crítica y autocrítica.
- 13) Capacidad para actuar en diversas situaciones.
- 14) Capacidad creativa.
- 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 16) Capacidad para tomar decisiones.
- 17) Capacidad de trabajo en equipo.
- 18) Habilidades interpersonales.
- 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20) Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- 21) Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26) Compromiso ético.
- 27) Compromiso con la calidad

En cuanto a las competencias procedimentales, es decir, aquellas que corresponden a cada área de conocimiento que considera el proyecto Tuning – América Latina, se establece un listado, para cada una las 12 disciplinas. Cabe mencionar, que para fines de este estudio sólo abordaremos las competencias del área educativa.<sup>142</sup>

- 1) Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
- 2) Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
- 3) Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
- 4) Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- 5) Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.

---

<sup>141</sup> TUNING – AMÉRICA LATINA, *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 -2007*. P.45

<sup>142</sup> En caso de estar interesado en conocer las competencias que se establecieron para las demás disciplinas, consultar la página oficial de Tuning – América Latina

- 6) Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
- 7) Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
- 8) Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
- 9) Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
- 10) Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
- 11) Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
- 12) Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
- 13) Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
- 14) Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
- 15) Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
- 16) Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
- 17) Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
- 18) Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
- 19) Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
- 20) Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
- 21) Analiza críticamente las políticas educativas.
- 22) Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
- 23) Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
- 24) Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
- 25) Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
- 26) Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
- 27) Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.<sup>143</sup>

En síntesis, el proyecto Tuning – América Latina realizó un listado de 27 competencias genéricas, es decir aquellas competencias que todo egresado de las Universidades e Institutos de Educación Superior pertenecientes al proyecto Tuning latinoamericano, debe poseer independientemente del área de estudio en que se especialice. Por otro lado, el mismo proyecto convocó a la elaboración de 12 listados de competencias procedimentales, una por cada área de estudio que reconoce Tuning – América Latina.

---

<sup>143</sup> TUNING AMÉRICA LATINA, *Competencias específicas de educación*. <<http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/educacion/competencias>>

Se puede decir que las competencias procedimentales son aquellas que debe poseer el egresado de un área de estudio, en el caso del campo educativo, se establecieron 27 competencias.

### **2.3 Proyecto educativo DeSeCo**

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>144</sup>, fue creado a finales de 1997 con los objetivos de poder identificar las competencias necesarias que deben tener, tanto niños como adultos, para llevar una vida responsable y exitosa en una sociedad moderna y democrática;<sup>145</sup> Y el de ofrecer “un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias claves y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos.”<sup>146</sup>

Para la creación del marco conceptual sobre competencias clave, que fue liderado por Suiza –específicamente por la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza- en coordinación con el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), participaron varios países por medio de reportes,<sup>147</sup> investigadores de diversas áreas de estudio e interesados en la educación, los cuales ofrecieron su opinión desde diferentes perspectivas, las cuales se dieron a conocer por medio de dos Simposios Internacionales de los cuales derivó el Informe final en 2003, mismo que lleva como título *Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad*.

---

<sup>144</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *La definición y selección de competencias clave*. p.4

<sup>145</sup> *Ibid.* P.6

<sup>146</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Op. cit.* P. 4

<sup>147</sup> Está conformada por: Australia, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, Suiza y Estados Unidos.

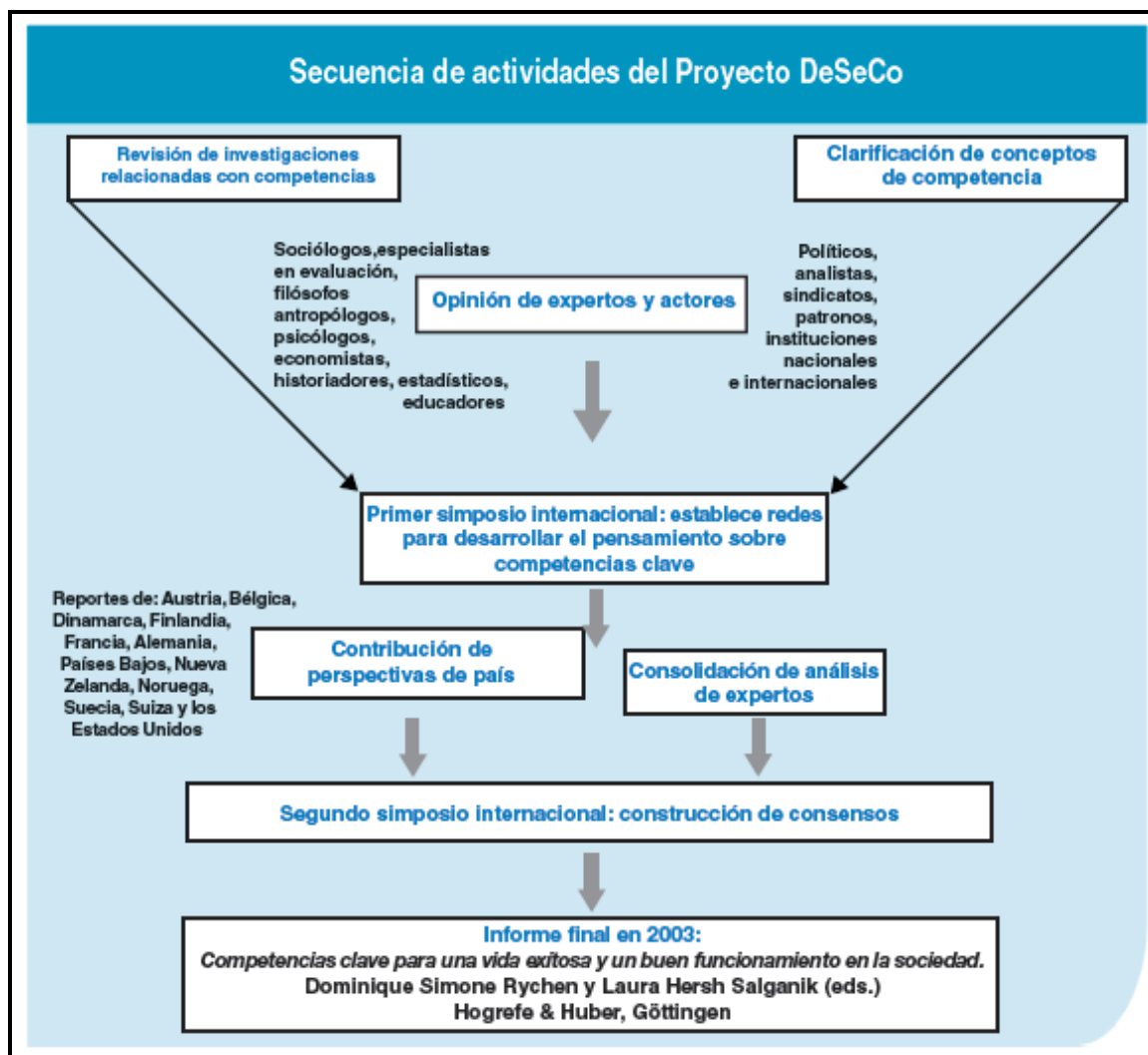


Imagen.. Secuencia de actividades del Proyecto DeSeCo<sup>148</sup>

### Competencias proyecto DeSeCo

Uno de los problemas que enfrentó el proyecto DeSeCo al acercarse al enfoque por competencias fue la diversidad e incompatibilidad conceptual sobre el término, por lo cual, después de un largo proceso, construyó una definición desde la cual se entiende que “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular.”<sup>149</sup> Además una competencia “es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo la forma en que le hacen frente.”<sup>150</sup>

<sup>148</sup> Imagen tomada de: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Op. cit.* P.18

<sup>149</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Op. cit.* p. 3

<sup>150</sup> *Ibid.*, p.5

Si bien la DeSeCo describe competencias que coinciden con requerimientos curriculares, es decir, competencias que son aplicables a objetivos escolares, la intención del marco de competencias clave es abarcar un espectro mayor, al ser aplicables –las competencias- en múltiples áreas de la vida. Esta segunda característica de las competencias le da la cualidad de ser *competencias clave*, ya que son necesarias para que cualquier individuo se sirva de ellas en varios ámbitos de su vida, además de coincidir con los requerimientos escolares y profesionales.

Otro elemento que identificó el proyecto DeSeCo en las competencias clave, además de su aplicación a distintas áreas de la vida social del individuo, es la interrelación de las competencias en la resolución de un problema. “Un vínculo más avanzado entre las competencias específicas [...] es que, en cualquier contexto, se puede aprovechar más de una competencia. De hecho, cualquier situación o meta puede demandar una constelación de competencias, configuradas de manera diferente para cada caso particular.”<sup>151</sup>

Después de más de cinco años de trabajo<sup>152</sup> del proyecto DeSeCo, se creó el marco conceptual sobre competencias clave, el cual clasifica dichas competencias en tres grandes grupos: el primero, usar herramientas de manera interactiva; Segundo interactuar en grupos heterogéneos; Y tercero actuar de forma autónoma. De estas grandes categorías de competencias, a su vez se desprenden tres competencias por cada categoría, teniendo como resultado nueve competencias clave.

Como se mencionó anteriormente, el primer grupo de competencias lleva por nombre *Usar herramientas de manera interactiva*. Desde la DeSeCo se entiende que las personas necesitan conocer y dominar distintos tipos de herramientas, para interactuar con otros individuos, comunicarse y aprender; las herramientas pueden ser socioculturales; como el lenguaje, los símbolos y los textos, o también herramientas físicas, como son las computadoras y demás Tecnologías de la Información y la Comunicación. Este primer grupo de competencias está integrado por las siguientes competencias clave:

- Competencia 1-A La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.

---

<sup>151</sup> *Ibíd.*, p. 8

<sup>152</sup> Se toma como referencia “el inicio del proyecto, a finales de 1997 y la culminación del mismo con la publicación de su informe final en el 2003” *Ibíd.*, p.18

- Competencia 1-B Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva
- Competencia 1-C La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva

El segundo grupo, *Interactuar en grupos heterogéneos*, engloba competencias que permiten a las personas trabajar en equipos con diferentes características. La DeSeCo considera que el sujeto depende de la interacción humana para lograr un desarrollo pleno y formar su identidad, no obstante, los cambios en las sociedades y la globalización requiere que las personas interactúen con otras de diferentes orígenes, por lo cual es importante un adecuado manejo de las relaciones personales para construir nuevas formas de cooperación.<sup>153</sup> Las competencias claves que desprenden de este grupo son las siguientes:

Competencia 2-A La habilidad de relacionarse bien con otros

Competencia 2-B La habilidad de cooperar

Competencia 2-C La habilidad de manejar y resolver conflictos

Por último, el tercer grupo de competencias, *Actuar de forma autónoma*, contempla que para vivir en sociedad los sujetos necesitan desarrollar su autonomía; entendiendo por esto la capacidad del sujeto de comprender el ambiente, las dinámicas sociales, y el papel que juega y desea jugar.<sup>154</sup> Por lo cual, el proyecto DeSeCo considera necesario un sujeto empoderado sobre el manejo responsable de su vida. Las competencias clave que contiene este grupo son:

Competencia 3-A La habilidad de actuar dentro del gran esquema

Competencia 3-B La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales

Competencias 3-C La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Una aclaración, sobre el marco de competencias claves recién descritas, es que son planteadas a nivel individual y no de manera colectiva. “Sin embargo, [...] la suma de las competencias individuales también afecta la habilidad de alcanzar las metas

---

<sup>153</sup> Ver *Ibíd.*, p.11

<sup>154</sup> Ver *Ibíd.*, p.13



compartidas.”<sup>155</sup> La premisa presente en esta idea, es que un cambio a nivel colectivo demanda de un cambio a nivel individual, por lo tanto, si bien las competencias claves se piensan a nivel individual, la alineación de estas con intereses colectivos contribuye a alcanzar metas compartidas.

Entre las primeras tareas que resolvió el proyecto DeSeCo fue la creación de un marco general de competencias claves, el cual se divide en tres grandes categorías: uso interactivo de herramientas; interactuar en grupos heterogéneos; actuar de manera autónoma. Una vez resuelta esta tarea el proyecto DeSeCo identifica nuevas posibles líneas de trabajo; de acuerdo a *LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVES. Resumen ejecutivo*.<sup>156</sup> Son tres los posibles caminos de desarrollo del proyecto: el primero es la construcción de perfiles de competencias, que plasmen la idea que las competencias se relacionan entre sí y para la ejecución de una actividad el sujeto hace uso de más de una competencia a la vez; el segundo es el incremento en la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la prueba, con el fin de hacerla más interactiva; el tercero es la exploración de la contribución de competencias clave en el bienestar social y económico.”<sup>157</sup>

#### **2.4 Reforma Integral de la Educación Media Superior**

El Nivel Medio Superior (NMS) del Sistema Educativo Nacional (SEN) se piensa como un espacio que posibilite la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos, mismas que les permitan “desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.”<sup>158</sup> Dada su importancia para todo ciudadano, la Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión, el 9 de Febrero del 2012 aprobó la reforma al artículo 3° de la Constitución, en donde se establece la obligatoriedad de la Educación Media Superior.<sup>159</sup>

---

<sup>155</sup> *Ibíd.*, p.5

<sup>156</sup> *Ibíd.*, p.17

<sup>157</sup> *Ídem.*

<sup>158</sup> Diario Oficial. *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. p.5

<sup>159</sup> Ver Diario Oficial. *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. p.1

La obligatoriedad del NMS junto con “múltiples iniciativas federales y estatales, públicas y privadas [...] [han traído como resultado una oferta muy amplia y diversa que] ha permitido la atención a un número creciente de estudiantes.”<sup>160</sup> No obstante el crecimiento de la oferta no ha sido del todo regulado por el SEN, teniendo como consecuencia “un panorama carente de criterios que proporcionen orden, articulación y sistematicidad al tipo educativo”<sup>161</sup>

El día 26 de septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación se publicó el Acuerdo número 442 de la SEP por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad,<sup>162</sup> el cual encuentra fundamento legal en Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Ley General de Educación y Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Además, considera el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 que demanda una renovación del sistema educativo nacional con base en el desarrollo de competencias que permitan al alumno desarrollarse y contribuir socialmente, y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que, entre otras cosas, menciona la importancia de integrar un sistema nacional de bachillerato.

Para la realización de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, la SEP por medio de la Subsecretaría de Educación Media Superior, solicitó la asesoría de diversos actores educativos, entre los que se encuentran, “cinco grupos regionales que representaron a las autoridades educativas estatales y se contó además, con la intervención de diversos especialistas de las instituciones pertenecientes a la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES.”<sup>163</sup> Las aportaciones y propuestas se realizaron en dos etapas; la primera llevada a cabo en noviembre de 2007, y la segunda, en diciembre del mismo año.<sup>164</sup> El trabajo de dialogo fue “con el propósito de generar consensos para dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad;”<sup>165</sup>

---

<sup>160</sup> Diario Oficial. *Op. cit.* p.1

<sup>161</sup> *Ídem.*

<sup>162</sup> Ver Diario Oficial. *Op. cit.* P.1

<sup>163</sup> Secretaria de Educación Pública. *Las competencias genéricas en el estudiante de bachillerato general.* p.3

<sup>164</sup> *Ídem.*

<sup>165</sup> Diario Oficial. *Op. cit.* p.1

## Los cuatro ejes de la RIEMS

Para la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, la Subsecretaría de Educación Media Superior en el Acuerdo número 442 establece la necesidad de una Reforma Integral en la EMS, que contempla cuatro ejes de acción: el primero, la creación de *Marco Curricular Común con base en competencias*, es decir el establecimiento de las competencias que todo bachiller debe poseer al egresar de la EMS; segundo la *Definición y Regulación de las modalidades de oferta*, la intención es una definición clara de las modalidades en que se oferta la EMS para su adecuada incorporación al SNB; tercero *Mecanismos de Gestión*, dicho de otra manera, el establecimiento de estándares que deben alcanzar las diferentes instituciones para su adhesión al SNB; cuarto, la *Certificación Complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato*, se refiere a que las instituciones que cumplan con los requisitos para incorporarse al SNB, además del certificado de bachillerato que otorgan podrán expedir a sus alumnos otro certificado que acredite el dominio de las competencias que establece el MCC.

### EJE I Marco Curricular Común con base en competencias

Para llevar a cabo la RIEMS y lograr un SNB, uno de los primeros pasos, y de los más importantes, es la creación de un Marco Curricular Común (MCC), el valor de este reside en que “permite articular los programas de distintas opciones de educación superior (EMS) en el país.”<sup>166</sup> La manera en que el MCC pretende articular el Nivel Medio Superior con su diversidad de subsistemas e instituciones, es por medio del perfil de egreso en términos de desempeños terminales expresados en competencias.

### Competencias RIEMS

El Marco Curricular Común está formado por una serie de competencias que deberá adquirir todo egresado del Nivel Medio Superior. Desde el SNB se entiende que las competencias “integran conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan de forma integral en contextos específicos.”<sup>167</sup> Para perseguir objetivos comunes, desde los diversos subsistemas e instituciones que conforman el bachillerato, se consideró el enfoque por competencias porque se considera que “reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos,

---

<sup>166</sup> *Ibíd.* p.2

<sup>167</sup> Secretaría de Educación Pública. *Op. cit.* p.15

sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.<sup>168</sup>

Dentro del Marco Curricular Común existen tres tipos de competencias: competencias genéricas; competencias disciplinares; y competencias profesionales (para el trabajo). A su vez las últimas dos competencias se dividen en básicas y extendidas, a continuación, expondremos cada una de ellas.

### **Competencias genéricas RIEMS**

Para la RIEMS las competencias genéricas, son aquellas competencias esenciales para que el estudiante comprenda, aprenda y participe “eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.”<sup>169</sup> Por sus características a nivel personal y curricular, las competencias genéricas se denominan como competencias: **clave**, “aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida”<sup>170</sup>; **transversales** “relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes”<sup>171</sup>; **transferibles**. “refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares.”<sup>172</sup>

### **Competencias disciplinares RIEMS**

El MCC de la RIEMS contempla el desarrollo de competencias disciplinares; entendiendo que “las disciplinas son categorías que cargan con importantes aprendizajes históricos, los cuales se definen en un marco de rigor metodológico [...] [por lo cual las competencias disciplinares] permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.”<sup>173</sup> Por otra parte, desde el MCC las competencias disciplinares se dividen en básicas y extendidas; “Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller

---

<sup>168</sup> Diario Oficial. *Op. cit.* p.2

<sup>169</sup> *Ibid.* p.34

<sup>170</sup> *Ibid.* p.3

<sup>171</sup> *Ídem.*

<sup>172</sup> *Ídem.*

<sup>173</sup> *Ibid.*, p.38

debe adquirir;”<sup>174</sup> Por su parte “las competencias extendidas serán de mayor amplitud o profundidad que las básicas.” Y sus objetivos están en congruencia con el subsistema que se oferte.<sup>175</sup>

### **Competencias profesionales (para el trabajo) RIEMS**

Para acercar a los alumnos de nivel medio superior, al campo laboral y profesional, la RIEMS considera dentro del MCC, el desarrollo de competencias profesionales; estas se dividen en básicas, (“formación elemental para el trabajo”<sup>176</sup>) y extendidas (“para el ejercicio profesional”<sup>177</sup>) “Cabe señalar que la Reforma debe permitir niveles de dominio diferente de las competencias profesionales, de acuerdo al subsistema en que se estudia. El grado de complejidad depende de si los alumnos se encuentran cursando el bachillerato general o el tecnológico/profesional.”<sup>178</sup>

### **EJE II Definición y Regulación de las modalidades de oferta**

El segundo eje de la RIEMS contempla la definición precisa de las distintas modalidades que conforman la EMS y el establecimiento de estándares mínimos en el bachillerato para que todos los egresados de las diferentes modalidades logren el dominio de las competencias que conforman el MCC, esto con el objetivo de “dar una identidad compartida a todas las opciones de la EMS [...] [para] abordar los diversos retos que enfrentan y avanzar en una misma dirección.”<sup>179</sup>

De acuerdo a la Ley General de Educación, en México la EMS se oferta en tres modalidades “la escolarizada, que corresponde a la educación tradicional en la que los estudiantes acuden regularmente a la escuela, la no escolarizada, dividida en abierta y a distancia, y la mixta, que integra elementos de las dos anteriores.”<sup>180</sup> En el caso de la modalidad escolarizada, la incorporación a un SNB no parece gran problema si

---

<sup>174</sup> *Ibíd.*, p.2

<sup>175</sup> *Ibíd.*, p.38

<sup>176</sup> *Ibíd.*, p.41

<sup>177</sup> *Ídem.*

<sup>178</sup> Diario Oficial. *Op. cit.* p.40

<sup>179</sup> *Ibíd.*, p.47

<sup>180</sup> *Ídem.*

consideramos que en las modalidades no escolarizada y mixta su diversidad y crecimiento han llegado a mantenerla al margen de las regulaciones.

En el acuerdo 442 de la SEP se reconoce que las modalidades de bachillerato no escolarizado y mixta<sup>181</sup>, han tenido un gran crecimiento en los últimos años, en parte por el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación<sup>182</sup> además de; “Las modalidades alternativas hacen posible atender a estudiantes en poblaciones dispersas, de distintas edades y con distintas disponibilidades de tiempo [No obstante]. No se cuenta con elementos para certificar o reconocer la calidad de las opciones que se clasifican como no escolarizadas y mixtas, ni para ofrecerles el apoyo que requieren para continuar su desarrollo.”<sup>183</sup>

En síntesis, la intención de la RIEMS por ofrecer una definición de las distintas modalidades que integran la EMS permitirá establecer estándares mínimos en el bachillerato y mostrar “las maneras en las que el MCC se implantará en distintos tipos de escuelas, para así lograr que todos los actores participen en una misma identidad.”<sup>184</sup> y con ello, lograr que los alumnos alcancen el dominio de competencias que establece el MCC.

### **EJE III Mecanismos de Gestión**

El tercer eje de la RIEMS tiene como propósito crear las condiciones necesarias para que el MCC sea adoptado en los distintos subsistemas y modalidades de la EMS; para ser implantada de manera exitosa deberá acompañarse de ciertas medidas para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las instituciones.”<sup>185</sup> Cabe aclarar que los mecanismos que se mencionan a continuación

---

<sup>181</sup> “Además conviene que en el trabajo de conceptualización de las opciones de oferta se considere la certificación por medio del Acuerdo 286, de manera que todas las opciones para obtener el certificado de bachillerato queden definidas a partir de los mismos términos. [...] En el caso de las instituciones particulares, el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) deberá estar sujeto al marco normativo que se define en el marco de la reforma integral de la EMS.” Diario Oficial. *Op. cit.* p.48

<sup>182</sup> Ver Diario Oficial. *Op. cit.* p.47

<sup>183</sup> Diario oficial. *Op. cit.* p.47

<sup>184</sup> *Ibíd.*, p.48

<sup>185</sup> *Ibíd.* p.49

“deberán seguir procesos y definir estándares diferenciados para las distintas opciones de oferta de las tres modalidades de la EMS.”<sup>186</sup>

Los mecanismos de gestión que contempla la Reforma son los siguientes:

- **Formación y actualización de la planta docente:** Teniendo en cuenta que los docentes son los encargados de poner en práctica el MCC, es necesario que puedan, “trabajar con base en un modelo por competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje.
- **Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos:** Para atender el rezago escolar y mejorar el rendimiento escolar, es necesario generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades particulares de los alumnos. Dichos espacios deben de contemplar, de acuerdo al enfoque por competencias, que el sujeto se desarrolla de manera integral tanto en la escuela como fuera de ella, de ahí la necesidad de orientar escolarmente y atender las necesidades personales de los alumnos.
- **Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y los equipamientos:** Desde la RIEMS, se comparte la idea que para mejorar el desempeño académico, es necesario dotar a las escuelas de instalaciones y equipamiento que los alumnos puedan aprovechar para su educación. Por lo cual es necesario el establecimiento de criterios mínimos sobre instalaciones y equipamiento, mismos que deberán guardar congruencia con la modalidad que se oferte.
- **Profesionalización de la gestión escolar:** Se considera como elemento indispensable para la aplicación de la Reforma, contar con directivos, en los distintos subsistemas y planteles, que puedan ejercer su liderazgo. Dicho de otra manera, se requiere “una actuación decidida de la dirección escolar para gestionar el cambio, tanto en términos de la presente Reforma, como de las permanentes innovaciones que se requerirán a nivel de cada plantel para cambiar en una trayectoria de mejora permanente.”<sup>187</sup>
- **Flexibilización del tránsito entre subsistemas y escuelas:** Una de las características del SNB es la posibilidad que tiene el alumno de cambiar de

---

<sup>186</sup> *Ídem.*

<sup>187</sup> Diario oficial. *Op. cit.* p. 55

escuela o subsistema si así lo requiere, cosa que previo a la Reforma no era concebible. La oportunidad de tránsito entre escuelas o subsistemas es posible debido a la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos”<sup>188</sup> y a la incorporación del MCC a nivel curricular.

- **Evaluación para la mejora continua:** Para conocer como la Reforma Integral se aplica y desarrolla, en miras de un SNB basado en competencias, es necesaria la creación de un Sistema de Evaluación Integral.<sup>189</sup> Se habla de una evaluación integral, cuando se contempla que esta debe “incluir todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados.”<sup>190</sup> Por citar un ejemplo, la evaluación integral contempla la evaluación del aprendizaje del alumno; pero además, la evaluación de programas, docentes, instalaciones, institucional, etcétera.

#### **EJE IV Certificación Complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato**

Una vez que las diferentes instituciones que integran la EMS hayan seguido los tres ejes anteriormente descritos de la RIEMS, la Subsecretaría de Educación Media Superior reconocerá y certificará a dichas instituciones por reunir los estándares mínimos para pertenecer al SNB. De esta forma, las escuelas que pertenezcan al SNB podrán, de manera complementaria a la certificación de egreso del nivel medio superior que han venido otorgando a sus alumnos, ofrecer otra certificación de carácter nacional, la cual acredite el dominio de las competencias que integran el MCC.

#### **Conclusión Capítulo 2**

A lo largo de este capítulo se expusieron algunos proyectos y reformas que han sido aplicados a nivel nacional e internacional y resultan importantes para esta investigación al ser trabajados bajo el enfoque por competencias. Dichos proyectos y reformas son: Proyecto Tuning Europa; Proyecto Tuning – América Latina; Proyecto DeSeCo de la OCDE; y la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Como se pueden ver estos proyectos son impulsados y auspiciados por organismos con gran influencia a nivel nacional regional e internacional, como es la Secretaría de Educación Pública en

---

<sup>188</sup> *Ibíd.*, p.3

<sup>189</sup> Diario Oficial. *Op. cit.* p.3

<sup>190</sup> Diario Oficial. *Op. cit.* p.56



México, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE y la Unión Europea, por lo tanto, resultan un referente obligado para cualquier proyecto que trabaje de manera práctica las competencias. En el caso de esta investigación, la revisión de dichos proyectos y reformas, sirvió de base para identificar algunos indicadores de desempeño de la competencia comunicativa, lo cual se detalla en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 3: AUTOPERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE SEGUNDO SEMESTRE**

### **Introducción Capítulo 3**

Con la intención de conocer la competencia comunicativa de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad escolarizada de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, se realizó una investigación de los principales proyectos a nivel nacional e internacional sobre el tema de competencias, logrando con esto, identificar una serie de indicadores de desempeño que podían considerarse como elementos de la competencia comunicativa.

A partir de la obtención de los indicadores de desempeño de la competencia comunicativa, se realizó una tabla, que contenía un listado y clasificación de los indicadores de desempeño que se denominó Matriz de competencia comunicativa, de la que posteriormente derivó el instrumento de recolección de datos: *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa*. Como se dijo anteriormente, una vez elaborado el instrumento de recolección de datos, este fue piloteado con alumnos de todos los semestres noes<sup>191</sup> de la Licenciatura en Pedagogía Semestre 2016-1, lo cual, permitió identificar algunos ítems que resultaban confusos, después de corregirlos se aplicó el cuestionario a todos los alumnos del segundo semestre del Pedagogía en el Semestre 2016-2.

Finalmente, al aplicarse el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa* a los alumnos del segundo semestre en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, se obtuvieron una serie de datos que fueron capturados y analizados en la Hoja de Cálculo de Microsoft, dando como resultado varias gráficas y tablas que sintetizan la información obtenida con la investigación.

### **3.1 Objetivo**

Elaborar un instrumento de recolección de información que permita conocer la autopercepción que tienen los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la

---

<sup>191</sup> Primero, tercero, quinto y séptimo

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sobre su competencia comunicativa.

### **3.2 Población**

La población con la que se trabajó, estuvo conformada por los alumnos de segundo semestre<sup>192</sup> de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad escolarizada de la FFyL de la UNAM, se pensó en dicha población porque nos permite la comparación entre grupos, ya que los alumnos de este semestre en su mayoría pertenecen a un solo grupo (con excepción de estudiantes que recursan una materia), lo cual difieren en semestres posteriores al segundo, donde los alumnos tienen la posibilidad de elegir uno o más de un grupo. De acuerdo con la Secretaría Académica de Servicios Escolares de la FFyL el número de estudiantes de nuevo ingreso al semestre 2016-1<sup>193</sup> fue de 270 alumnos, distribuidos en los siguientes 7 grupos: 0001, 0002, 0003, 0004, 0021, 0022 y 0023. Si bien, oficialmente no se habla de turno matutino y vespertino, los primeros cuatro grupos (0001, 0002, 0003 y 0004) tienen un horario de las 07:00 horas a las 13:00 horas o de las 08:00 horas a las 14:00 horas, es decir turno matutino; y en el caso de los siguientes tres grupos (0021, 0022 y 0023) tienen un horario de las 14:00 horas a las 20:00 horas o de las 15:00 horas a las 21:00 horas, Es decir, corresponden al turno vespertino. Aunque generalmente, tanto en el primero como en el segundo semestre los alumnos toman clase en sólo 1 de los 7 grupos, en los siguientes semestres los alumnos tienen la posibilidad de inscribirse en más de un grupo a la vez.

---

<sup>192</sup> De acuerdo con el Calendario de la Facultad de Filosofía y Letras, el semestre 2016-2 inició el 2 de Febrero de 2016 y culminó el 28 de Mayo del mismo año. Ver: FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. “CALENDARIO ESCOLAR. SEMESTRE 2016-1”, En Facultad de Filosofía y Letras [en línea]

<sup>193</sup> Para conocer el número de alumnos inscritos al segundo semestre 2016-1 de la Licenciatura en Pedagogía, se redactó un oficio solicitando este dato, dicho documento fue entregado el día 23 de febrero de 2016 en la Coordinación de Pedagogía, esta dependencia a su vez hizo llegar el documento al Lic. Arturo de Jesús Astorga de Riquer, responsable de la Secretaria Académica de Servicios Escolares de la Facultad de Filosofía y Letras. Posteriormente el día 1 de Marzo de 2016 se recibió un correo de la Coordinación de Pedagogía, informando que el número de estudiantes de nuevo ingreso en la Licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada fue de 270 en el semestre 2016-1, sin embargo, se desconocía el número de alumnos inscritos al semestre 2016-2. Ver Anexo 3. OFICIO

### **3.3 Lugar**

Para esta investigación se decidió aplicar una serie de cuestionarios a los alumnos de segundo semestre de la carrera de Pedagogía de FFyL, llevándose a cabo durante los días lunes 22 y martes 23 de Febrero de 2016 (semestre 2016-2), en los salones de la FFyL y en su Anexo. Para contar con un mayor número de alumnos, en todos los casos, se solicitó a los profesores de los diferentes grupos, aplicar el instrumento de recolección de datos, al iniciar su clase.

### **3.4 Planteamiento del problema**

En mis clases de Licenciatura de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, conocí excelentes profesores, académicos, investigadores y compañeros. De igual forma aprendí sobre las teorías, autores, conceptos y disciplinas que convergen con la educación. Además, fue ahí, en mi alma mater, donde con ayuda de diversas actividades promovidas por profesores, por ejemplo: exposiciones, participación en clase, trabajo colaborativo, invitación a coloquios, encuentros de estudiantes, trabajos de campo, etcétera, desarrollé mi habilidad comunicativa, lo cual me sirvió al desempeñarme en el ámbito académico, profesional y personal.

Es cierto, que las actividades que fomentaron mis profesores, con o sin intención de un desarrollo comunicativo, fueron de gran ayuda para este logro. No obstante, estoy convencido que la mejora de mi habilidad comunicativa, no hubiera sido posible sin una consciencia y reflexión propia sobre la temática, estas características personales pronto derivaron en un interés por mejorar mi habilidad comunicativa, principalmente mi expresión oral, por lo cual me acerque al tema de la oratoria, sus principales autores, técnicas y principios.

El estudio informal de la Oratoria, complementario a la carrera de Pedagogía, me ayudó a ser a perfeccionar mi habilidad comunicativa y ser más consciente de las oportunidades que me ofrecía la Universidad, para formarme en el ámbito comunicativo. En particular, el estudio de la oratoria me permitió darme cuenta de algunos errores que cometíamos los estudiantes de Pedagogía al expresarnos en el salón de clases. Por citar un ejemplo, en el trabajo en equipo, se podían ver situaciones como, imposición de ideas, carencia de un diálogo constructivo, desigualdad en la distribución de tareas, falta de negociación, etcétera.

Fue, por esta posible carencia comunicativa, que presentamos en algún momento compañeros de Pedagogía, donde surgió mi interés por, conocer de manera más formal el aspecto comunicativo de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL. Por lo cual, en un inicio decidí realizar mi trabajo de titulación sobre *El desarrollo de la oratoria en los estudiantes de Pedagogía*; para realizar este proyecto revisé libros y manuales sobre el trabajo de la oratoria en el aula con miras a la mejora de la expresión oral en los alumnos. En esta búsqueda bibliográfica pude darme cuenta que: existen varios manuales de oratoria, que plantean ejercicios para la mejora de la expresión oral, no obstante, pocas veces retoman trabajos similares o fundamentan las actividades que proponen. Por lo cual, encontraba difícil basar mi investigación en trabajos sin un claro sustento teórico, de esta manera veía como solución enfocarme en autor clásico que tratara el tema de la oratoria, rescatar sus recomendaciones y trabajar mi tesis a partir de ello.

Continuando con la revisión del estado del arte, y realizando constantes modificaciones en mi anteproyecto, me encontré en repetidas ocasiones junto a los libros de oratoria, otros que hablaban de la competencia lingüística, comunicativa, discursiva, etcétera. Acercándome al tema, pude conocer que las competencias eran trabajadas por varios organismos educativos a nivel nacional e internacional, que existía una fundamentación teórica sobre el contenido temático y que actualmente se desarrollan desde varios campos de estudio.

En la medida que fui estudiando el tema de las competencias, específicamente las comunicativas, me pude convencer que por medio de esta metodología podía acercarme al estudio de la habilidad comunicativa de los alumnos de Pedagogía, con un fundamento teórico. Además, que el enfoque por competencias me ofrecía: Una idea fundamentada que la enseñanza de la comunicación involucra más que conocimientos teóricos; una serie de indicadores de desempeño muy claros de lo que tiene que saber, poder hacer y cómo ser el estudiante al comunicarse; y el supuesto que el aprendizaje, no sólo se lleva a cabo en la escuela, y que este puede utilizarse y perfeccionarse en varios ámbitos de la vida en sociedad.

### **3.5 Antecedentes del plan de estudios de Pedagogía**

Si bien, la formación de especialistas en educación por la Universidad Nacional, tiene antecedentes que se remontan al periodo de Justo Sierra,<sup>194</sup> fue hasta el 11 de Abril de 1955 cuando el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, dio la bienvenida a su primera generación de Maestría en Pedagogía. Posteriormente a este evento, en el año de 1960 se creó la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, tomando como base para este plan de estudios, el de Maestría; de acuerdo con el recién creado plan de licenciatura, el estudiante cursaría “38 asignaturas-crédito-semestrales: 32 obligatorias y seis cursos semestrales optativos. La duración deseable era de tres años y al concluir se otorgaba el título de Pedagogo.”<sup>195</sup>

Fue el 30 de noviembre de 1966 cuando el Consejo Universitario aprobó la creación de un plan de estudios de Pedagogía, en los niveles: Licenciatura, Maestría y Doctorado. Específicamente en la licenciatura en Pedagogía, se diseñó un plan de estudios, que incluía 50 asignaturas-crédito-semestrales: 32 obligatorias y 18 optativas. Además de extender la duración de la carrera de tres años a cuatro años, y de otorgar el título de Licenciado en Pedagogía<sup>196</sup>.

El plan de estudios de Pedagogía 1966, durante más de 40 años, sufrió modificaciones que fueron autorizadas por la Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario.<sup>197</sup> Los cambios que se realizaron, obedecieron a la incorporación de nuevas asignaturas en los diferentes semestres, además de efectuarse actualizaciones a los programas de asignatura por parte de los docentes. No obstante, se siguió respetando el número de materias de carácter obligatorio y optativo.

### **3.6 Plan de estudios 2010**

La creación de un nuevo plan de estudios de Pedagogía, que tuviera como objetivo la formación de pedagogos que hicieran frente a los problemas del siglo XXI, era impostergable, por lo cual profesores y alumnos del Colegio de Pedagogía, trabajaron juntos en el diseño de un nuevo plan de estudios de licenciatura. Una vez concluido este proyecto, fue presentado ante el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, la propuesta de un nuevo plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía, el cual fue

---

<sup>194</sup> COLEGIO DE PEDAGOGÍA, “Acerca de la licenciatura”, en Facultad de Filosofía y Letras [en línea].

<sup>195</sup> *Ídem.*

<sup>196</sup> *Ídem.*

<sup>197</sup> *Ídem.*

aprobado por dicha instancia el 27 de Abril de 2007; posteriormente el plan de estudios fue presentado ante el Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales, que aprobó el día 5 de Diciembre de 2008 dicho plan. Una vez llevado a cabo lo anterior, fue puesto en marcha el nuevo plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía, en el semestre 2010-1<sup>198</sup>.

El plan de estudios de la licenciatura en pedagogía 2010, está diseñado para que el estudiante pueda cursarlo en un periodo de tiempo de ocho semestres, durante los cuales asistirá a 48 asignaturas; las cuales se dividen en 36 obligatorias y 12 optativas. Cada asignatura tiene un valor curricular de 6 u 8 créditos dependiendo la carga teórica, práctica y número de horas, al finalizar la carrera los estudiantes deberán alcanzar un total de 330 créditos. Las asignaturas del plan de estudio, tanto las obligatorias como las optativas, están organizadas en cuatro grandes áreas temáticas: Teoría, Filosofía e Historia; Investigación Pedagógica; Interdisciplinaria; e Integración e Intervención Pedagógica<sup>199</sup>.

### **3.7 Campo laboral**

De acuerdo con la página web oficial del Colegio de Pedagogía<sup>200</sup> el egresado de la Licenciatura puede desarrollarse laboralmente en:

- Docencia;
- Orientación educativa;
- Educación no formal, permanente y capacitación;
- Administración y gestión educativa;
- Comunicación educativa;
- Investigación educativa;
- Desarrollo curricular, etcétera.

Si bien toda actividad profesional del pedagogo demanda una habilidad comunicativa, algunas labores por sus características, requieren un mayor dominio comunicativo; donde el profesionista en educación pueda expresar, convencer o persuadir a su interlocutor, por ejemplo:

- Organizar y dirigir instituciones educativas;

---

<sup>198</sup> *Ídem*.

<sup>199</sup> COLEGIO DE PEDAGOGÍA, “Planes de estudio”, en Facultad de Filosofía y Letras. [en línea].

<sup>200</sup> COLEGIO DE PEDAGOGÍA, *Op. cit.* En Facultad de Filosofía y Letras. [en línea].

- Coordinar y participar en investigaciones disciplinarias, interdisciplinarias y multidisciplinarias en diferentes áreas de la educación;
- Proporcionar asesoría pedagógica;
- Practicar la docencia en diversos grupos;
- Actualizar al personal docente, instructores, coordinadores y directivos;
- Orientar pedagógicamente en todos los niveles;
- Impartir cursos en el área de capacitación;
- Gestionar proyectos educativos, etcétera.

Además de las actividades anteriores, que demandan un alto desarrollo comunicativo en el pedagogo, es importante mencionar que la labor educativa involucra a diversos actores,<sup>201</sup> por lo cual es necesario para el pedagogo aprender a comunicarse ante diferentes personas.

### 3.8 Ruta metodológica

Con la intención de conocer la percepción que tienen los alumnos de Pedagogía sobre su competencia comunicativa, se decidió optar por una investigación de tipo descriptiva, ya que nos permite mostrar ciertas características que posee un grupo de personas por medio de la observación y medición de sus elementos.<sup>202</sup> De esta manera se elaboró un cuestionario diagnóstico, dicha tarea implicó una investigación sobre los principales referentes a nivel educativo, profesional y laboral sobre el término competencias comunicativas, de esta manera se llegó a los siguientes trabajos: Proyecto Tuning Europa<sup>203</sup>; Proyecto Tuning América Latina<sup>204</sup>; Proyecto de Definición y Selección de Competencias<sup>205</sup>; y la Reforma Integral de Educación Media Superior<sup>206</sup> de la Secretaría de Educación Pública. Es decir, se tomó como base proyectos con impacto a nivel

---

<sup>201</sup> La labor educativa involucra la participación de diversos actores, por ejemplo: Estudiantes, profesores, investigadores, profesionistas, orientadores, instructores, directivos, empresarios, padres de familia, etcétera.

<sup>202</sup> Carmen Lafuente Ibáñez y Ainhoa Marin Egoscózábal. *Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas*. p9

<sup>203</sup> TUNING PROJECT, *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. p.18

<sup>204</sup> TUNING AMÉRICA LATINA, *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 -2007*. P. 131

<sup>205</sup> ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, *LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMEPTENCIAS CLAVES*. Resumen ejecutivo. P.10-15

<sup>206</sup> DIARIO OFICAL DE LA FEDERACIÓN, *ACUERDO número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. p.76



internacional, regional y local, por otra parte, complementario al estudio de estos proyectos, se consultó el Plan de Estudios<sup>207</sup> de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL.

La revisión de dichos proyectos y documentos, tuvo como intención identificar la competencia comunicativa deseable a desarrollar en los egresados de bachillerato, universitarios y profesionistas, según fuera el caso, cabe aclarar que con respecto al Plan de Estudios de Pedagogía la consigna era un tanto diferente, ya que, en contraste a los demás proyectos, no se habla de competencia comunicativa, sino de un Perfil de Egreso a desarrollar en los estudiantes de Pedagogía. De esta forma se identificó en algunos casos, competencias comunicativas, en otros indicadores de desempeño y en el Plan de Estudios de Pedagogía, áreas de ejercicio profesional y perfil de egreso; con esta información se armó un gran listado, que en términos generales estaba constituido por enunciados que describían cualidades comunicativas, deseables a poseer por todo universitario y/o profesionista.

Una vez teniendo el listado recién descrito, se procedió a unificar todos los enunciados, para lo cual se les redactó empleando un lenguaje de competencias, tomando como referente a Julio Pimienta,<sup>208</sup> de acuerdo con él una competencia debe tener: un verbo, objeto, finalidad y condición de idoneidad. Por la diversidad de enunciados que se contaban se les dividió en dos grandes grupos: subcompetencias comunicativas e indicadores de desempeño; de acuerdo con esto, la competencia comunicativa estaría constituida por subcompetencias comunicativas y a su vez, estas últimas se reflejan por medio de indicadores de desempeño. En el caso de los indicadores de desempeño se utilizaron verbos observables tomados de la Taxonomía de Bloom.<sup>209</sup> Los cuales se dividieron en: conocimientos, habilidades y actitudes, dependiendo su grado de ejecución.

---

<sup>207</sup> COLEGIO DE PEDAGOGÍA, *Op.cit.* En Facultad de Filosofía y Letras [en línea]

<sup>208</sup> Ver *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes.* Pp. 3 y 4

<sup>209</sup> Ver LÓPEZ, Juan. “La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones”, en Eduteka [en línea]

### 3.9 Matriz de competencia comunicativa

La división de los enunciados y unificación por medio de un lenguaje de competencias, junto con una jerarquización que de los indicadores de desempeño –de acuerdo a su nivel de ejecución, dígase, conocimientos, habilidades y actitudes- permitió la creación de una Matriz de competencia comunicativa,<sup>210</sup> que quedó conformada por las siguientes 10 subcompetencias:

- Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva;
- Capacidad de análisis y síntesis;
- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica;
- Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos;
- Capacidad de trabajar en equipo;
- Capacidad de coordinar equipos;
- Capacidad de negociar;
- Capacidad de gestionar su propio aprendizaje;
- Capacidad de identificar sus propias emociones;
- y Capacidad de actuar de manera autónoma.

Como se dijo anteriormente, estas subcompetencias se podían observar o reflejar por medio de una serie de indicadores de desempeño, dando un total de 48 indicadores de desempeño de la competencia comunicativa.

### 3.10 Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa

Una vez teniendo la Matriz de competencia comunicativa, se dio paso a la elaboración del instrumento de recolección de datos, que se le denominó *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa*<sup>211</sup>. Para su obtención se tomaron los indicadores de desempeño de la competencia comunicativa, los cuales contaban con un verbo redactado de modo imperativo, y se les pasó a presente indicativo, para mayor claridad se muestra el siguiente ejemplo: En la Matriz de competencia comunicativa, tenemos la subcompetencia *Capacidad de análisis y síntesis*, que, entre otros tantos, cuenta con el indicador de desempeño *Identifica las ideas claves en un discurso o intervención oral*, en este caso el verbo *Identifica* (modo imperativo) presente en la Matriz de competencia comunicativa, al cambiarlo a presente indicativo queda de la siguiente manera *Identifico*, y en el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia*

---

<sup>210</sup> Ver Anexo 1. Matriz de competencia comunicativa.

<sup>211</sup> Ver Anexo 2. *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa*.

*comunicativa* se presenta como: *Identifico las ideas claves en un discurso o intervención oral.*

El proceso antes descrito se aplicó con todos los indicadores de desempeño, quedando de esta manera 48 enunciados que deberían valorar, los estudiantes de segundo semestre de Pedagogía, en qué medida los aplicaban al comunicarse ante un grupo, en equipos de trabajo, coordinando equipos, negociando o en el campo laboral, si fuera el caso. Para tal tarea se utilizó la escala de Likert<sup>212</sup> con 5 niveles de respuesta: *Nunca*; *Casi nunca*; *A veces*; *Casi siempre*; y *Siempre*, siendo *Nunca* aquel ítem que en ninguna ocasión aplican y *Siempre* aquel ítem que en todos los casos emplean. De esta manera el alumno leería cada uno de los 48 enunciados del instrumento, mismos que se colocaron respetando el orden en que se presentan en la *Matriz de competencia comunicativa*, y de acuerdo a su utilización en el ámbito universitario o laboral, asignaría un valor, teniendo 5 posibles respuestas.

Además de traducir los enunciados a presente indicativo y la elección de la escala de Likert para analizar las respuestas, se decidió colocar al *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa*, algunos datos de identificación, como son: Carrera; Modalidad de estudios; la pregunta *¿Actualmente trabajas?*, dando como opciones de respuesta: Sí y No; Grupo, dando como alternativa de respuesta: 0001, 0002, 0003, 0004, 0021, 0022 y 0023 ;y Semestre, siendo las únicas opciones: 2º, 4º, 6º y 8º, al ser los únicos semestres que de manera regular se cursaron en el semestre 2016-2 en la FFyL. Por último, y para dar mayor claridad al estudiante encuestado sobre la resolución del instrumento, se colocaron al inicio del cuestionario unas breves instrucciones y por último al final del mismo un agradecimiento.

### **3.11 Piloteo**

Una vez teniendo el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa*<sup>213</sup>, se piloteó a finales del mes de Noviembre del 2015, en el semestre 2016-1 contando con la participación de 57 alumnos encuestados, distribuidos de la

---

<sup>212</sup> La escala de Likert se utiliza generalmente en cuestionarios. Este tipo de escala nos permite definir un enunciado o ítem, asignarle una serie de posibles respuestas, que nos indicaran que tan de acuerdo o desacuerdo se encuentra el encuestado con dicha sentencia. Por último, para realizar el análisis de la información obtenida, se le asigna un valor numérico a cada elemento de la escala y se realiza el cómputo de la información obtenida

<sup>213</sup> Ver Anexo 2. Cuestionario de autopercepción sobre la competencia comunicativa

siguiente manera: primer semestre 11; tercer semestre 12; quinto semestre 21; y séptimo semestre 13. La elección de los sujetos se realizó de una manera no probabilística, es decir, no se utilizó una elección aleatoria de los sujetos, simplemente se imprimieron 60 cuestionarios y en los espacios de la FFyL se pidió a los estudiantes de Pedagogía apoyaran contestando el instrumento. Durante el piloteo se recibieron opiniones de los encuestados sobre la claridad de los ítems, de esta manera se cambió la redacción de algunos enunciados con el objetivo de hacerlos más claros para el encuestado.

### 3.12 Aplicación

Como se dijo anteriormente, el total de alumnos inscritos al semestre 2016-1 fue de 270 estudiantes y en el caso del semestre 2016-2, si bien no se conoce el número de estudiantes inscritos, se cree que es menor al semestre anterior. Con respecto a la aplicación del *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa* a pesar de contar con la participación del 100% de los alumnos presentes en las clases en que se solicitó a los profesores aplicar el instrumento, se está consciente que no se contó con el total de la población del segundo semestre, ya que, por diversas causas, rara vez la totalidad de alumnos inscritos al semestre se encuentran presentes durante todas las clases.

Por otra parte, de la población a la que se aplicó el cuestionario, a la cual se le llamará de ahora en adelante, población real, se obtuvo un total de 208 cuestionarios, distribuidos en los siete grupos de la siguiente manera.

Grupo	Número de estudiantes
0001	20
0002	30
0003	37
0004	35
0021	35
0022	24
0023	27
Total	208

De acuerdo a la tabla anterior, la población real de segundo semestre de Pedagogía, fue de 208 alumnos, con una distribución diferente en los 7 grupos, siendo el grupo con mayor población el 0003 con 37 alumnos encuestados y el que registró menor número

de alumnos 0001 con 20 alumnos presentes. De acuerdo con los datos de la tabla anterior, el promedio general fue de 30 alumnos<sup>214</sup> por grupo.

### **3.13 Análisis de datos**

Para facilitar el análisis de la información obtenida con el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa* se le asignó un valor numérico del 0 al 4 a cada posible respuesta, quedando de la siguiente manera: Nunca = 0; Casi nunca = 1; A veces = 2; Casi siempre = 3; y Siempre = 4. Posteriormente se capturaron los datos en el programa de cálculo Microsoft Excel 2013, con la intención de sistematizar el trabajo de análisis.

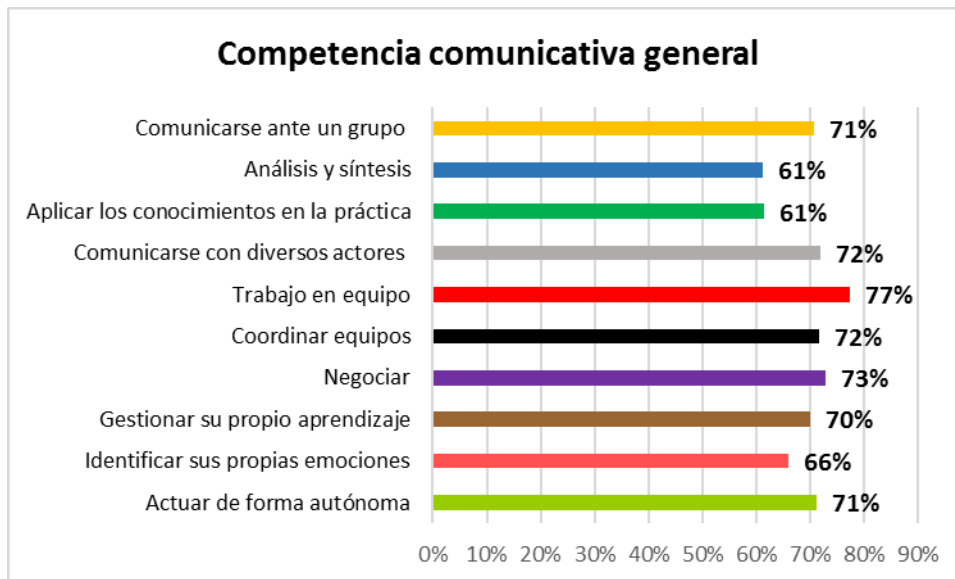
Para comparar la información obtenida se realizaron algunos cruces de datos, tomando como categorías: grupo; subcompetencia comunicativa; turno; y condición laboral. Se consideró necesario para obtener valores comparables, tomando en cuenta que el número de individuos no era igual en las diferentes categorías, promediar los valores numéricos resultantes. Una vez decididas las categorías a comprar y llevados a porcentajes los datos, se procedió al cruce de información, que trajo como resultado una serie de tablas y gráficas que pretenden sintetizar la información para una fácil interpretación.

### **3.14 Resultados**

El primer gráfico que se presenta, muestra la competencia comunicativa general, es decir, el promedio que obtuvo el total de la población real en las diferentes subcompetencias. Se decidió presentar una gráfica de tipo barra agrupada, ya que permite comparar todas las subcompetencias comunicativas e incluir un texto largo por cada barra que se presenta.

---

<sup>214</sup> El número real obtenido fue 29,714 alumnos por grupo, no obstante, se redondeó esta cantidad, dando como resultado 30 alumnos.



*Gráfica. Competencia comunicativa general*

En el gráfico anterior, como en los siguientes del tipo barra agrupada, después del título, se muestra del lado izquierdo el nombre de la subcompetencia comunicativa (ordenadas como se presentaron tanto en la Matriz de competencia comunicativa como en el cuestionario), en el centro del gráfico de manera horizontal, aparece la barra agrupada que representa el grado en que se manifiesta la categoría, acompañada del lado derecho por su porcentaje.

Una vez aclarado lo anterior, se puede ver que el gráfico *Competencia comunicativa general*, muestra que la subcompetencia con mayor dominio por parte de los alumnos fue *Trabajo en equipo* con un 77%, seguida por *Negociar* con 73%; por otra parte, las subcompetencias que se presentaron en menor medida, fueron *Análisis y síntesis* y *Aplica los conocimientos a la práctica* ambas con un 61% de dominio, de acuerdo al promedio del total de la población.

Continuando con el análisis general de todos los grupos, se decidió conocer cuáles de los 48 ítems o indicadores de desempeño, tenían un puntaje más alto y más bajo. Para esta tarea se decidió considerar como puntajes altos a todos aquellos ítems que eran iguales o mayores a un 85%, y en el caso de los puntajes bajos, se decidió tomar a todos los indicadores de desempeño que eran inferiores al 60% de dominio en los estudiantes. De esta forma, en el caso de los indicadores de desempeño, se encontraron 3 que fueron iguales o mayores al 85% y se presentan en la siguiente tabla.

<b>Indicadores de desempeño con puntajes altos</b>	
Valoro la cooperación	87%
Valoro el diálogo	87%
Valoro el respetar a mi interlocutor	86%

Tanto en la tabla anterior como en la siguiente, se muestra en la parte superior el título con negritas abarcando a lo ancho toda la tabla, posteriormente se divide la tabla en dos columnas, la izquierda se utiliza para colocar el nombre del indicador de desempeño, redactado como se presentó en el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa* y en la columna siguiente se presenta el porcentaje en que se mostró dicho ítem en el total de la población. La cantidad de filas depende del número de enunciados que son considerados altos (iguales o mayores a 85%) o bajos (menores a 60%).

Una vez aclarado esto, se puede ver en la tabla que se titula *Indicadores de desempeño con puntajes altos*, son tres los indicadores de desempeño que fueron superiores al 85%, siendo los más altos *Valoro la cooperación* y *Valoro el diálogo* con un 87% de dominio, un poco más abajo se encuentra el ítem *Valoro el respetar a mi interlocutor* con un 86%.

Los ítems anteriores, que son los que cuentan con un puntaje alto, pertenecen a las siguientes subcompetencias: *Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos*; *Capacidad de trabajar en equipo*; y *Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva*. Las subcompetencias se colocaron en el orden que se encuentran sus indicadores de desempeño en la tabla anterior. Complementario a esto podemos ver que ninguno de los tres indicadores de desempeño con puntaje más alto pertenece a la misma subcompetencia.

A continuación, se muestra la tabla de indicadores de desempeño con puntajes bajos, cabe recordar que en estos indicadores de desempeño sólo se incluyen aquellos con puntaje inferior al 60%.

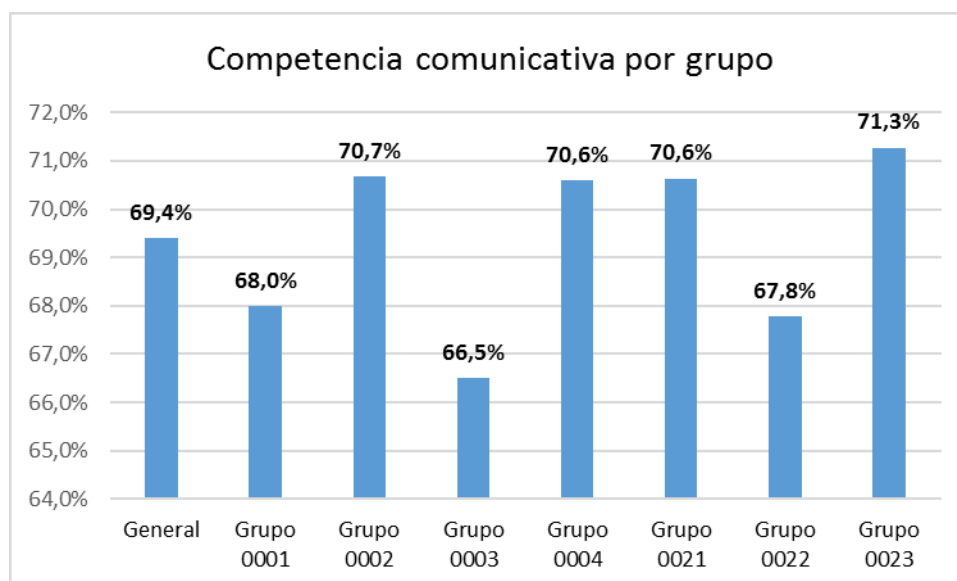
<b>Indicadores de desempeño con puntajes bajos</b>	<b>Puntajes bajos</b>
Aplico un método al hablar	49%
Aplico una estrategia al hablar	50%
Aplico diversas técnicas al hablar	55%
Juzgo argumentos y opiniones identificando prejuicios y falacias	56%
Establezco un diálogo con diversos actores	59%
Identifico patrones, órdenes y estructuras en discursos orales	59%
Examino y produzco mensajes coherentes en distintos tipos de contextos	59%

A diferencia de la tabla anterior donde los indicadores de desempeño estaban colocados de mayor a menor, en esta tabla los ítems se ordenaron de menor a mayor, estando al inicio el indicador de desempeño con menor porcentaje y al final el que alcanzó mayor porcentaje. De acuerdo con la tabla anterior, 7 indicadores de desempeño de un total de 48 se encuentran por debajo del 60% de dominio, esta cantidad de ítems (7), en porcentaje, representa un 14.583%.

Por otra parte, se pudo identificar que, de los 7 indicadores de desempeño más bajos, 6 se encontraban distribuidos en 2 subcompetencias y sólo uno aparecía en una tercera subcompetencia. En la subcompetencia *Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica* se encuentran los ítems: *Aplico un método al hablar*; *Aplico una estrategia al hablar*; y *Aplico diversas técnicas al hablar*. Se puede observar que dichos ítems son los más bajos de toda la tabla. En la subcompetencia *Capacidad de análisis y síntesis* se encuentran los enunciados: *Juzgo argumentos y opiniones identificando prejuicios y falacias*; *Identifico patrones, órdenes y estructuras en discursos orales*; y *Examino y produzco mensajes coherentes en distintos tipos de contextos*. Y solamente el ítem *Establezco un diálogo con diversos actores* pertenece a una subcompetencia diferente a las mencionadas anteriormente, se encuentra dentro de la subcompetencia comunicativa *Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos*.

Además del promedio por subcompetencia general y los indicadores de desempeño con puntaje más alto y bajo, a continuación, se muestra el promedio general de los grupos, y del promedio de cada uno de los 7 grupos.





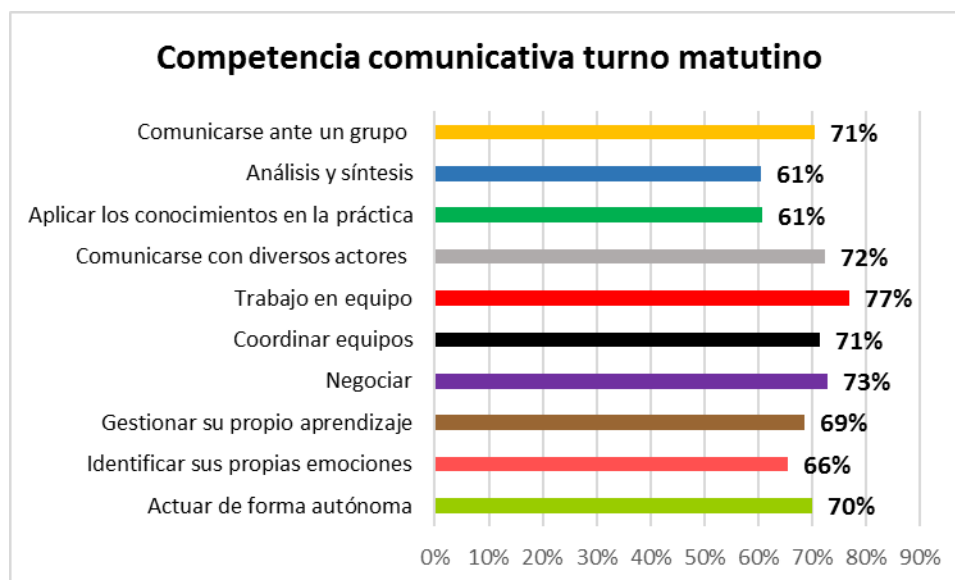
Gráfica. Competencia comunicativa por grupo

En la tabla anterior, de tipo gráfica de barras, con título *Competencia comunicativa por grupos*, se puede apreciar en la primera columna el promedio general, es decir el promedio de todos los grupos, siendo este de 69,4%. En las siguientes columnas se pueden observar los promedios de todos los grupos, respetando el orden en que fueron presentados en la tabla de *Número de estudiantes por grupos*, que va del grupo 0001 hasta el 0024, en este caso el grupo que alcanzó mayor puntaje fue el 0023 con 71,3% seguido por el grupo 0002 con 70,7%, en contraparte el grupo que registró el promedio más bajo fue el 0003 con un 66,5%, seguido por el grupo 0022 con un 67,8% ambos por debajo del promedio general. Además, se puede apreciar que son 4 grupos los que se encuentran por arriba del promedio general, y solamente 3 por debajo del mismo.

En la licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada de la FFyL, como se dijo anteriormente, hay siete grupos –al menos en el semestre 2016-2- y por los horarios en los que se imparten las clases, se podría decir que hay dos turnos, matutino y vespertino: el primero (matutino) tiene dos posibles horarios de las 7:00 horas a 13:00 horas o de 8:00 horas a las 14:00 horas; en el caso de los horarios que se pueden denominar vespertinos, se tienen clases de las 14:00 horas a las 20:00 horas o de las 15:00 horas a las 21:00 horas.

Una vez hecha esta aclaración, se concentraron los grupos en dos grandes conglomerados, el primero de ellos, turno matutino, que está constituido por los grupos: 0001, 0002, 0003 y 0004; y el segundo grupo, turno vespertino, que se formó con los

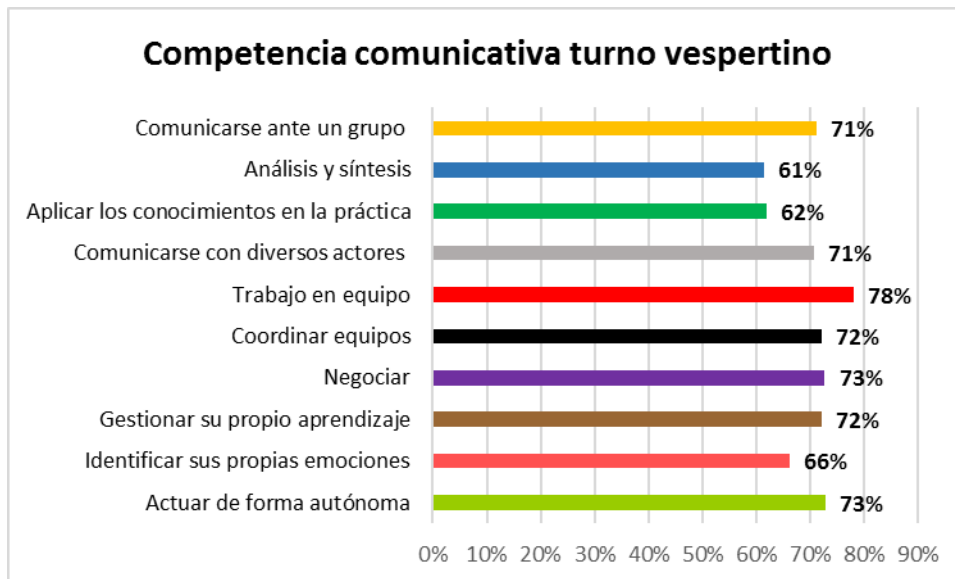
grupos 0021, 0022 y 0023. En los siguientes dos gráficos de tipo barra agrupada, se muestra el promedio obtenido en las 10 subcompetencias, tanto del grupo matutino como del vespertino.



Gráfica. Competencia comunicativa turno matutino

En el gráfico anterior de título *Competencia comunicativa turno matutino*, se puede observar el promedio que se obtuvo en las subcompetencias de los grupos 0001, 0002, 0003 y 0004. De acuerdo con este gráfico, la subcompetencia con mayor puntaje fue *Trabajo en equipo* con un 77%, seguida por *Negociar* con un 73%, es decir, existe una diferencia de 4 dígitos entre la subcompetencia más alta y la que le sucede. En el caso de las subcompetencias con menor puntaje se encuentran *Análisis y síntesis* y *Aplicar los conocimientos a la práctica*, ambas con un 61%. El promedio general del turno matutino es de 68,9%. Para obtener este dato, es necesario promediar la totalidad de las subcompetencias de turno vespertino.

Una vez expuesto el gráfico de las subcompetencias comunicativas del turno matutino, y mencionadas sus características más relevantes, es menester presentar la gráfica del turno vespertino, esto con el fin de conocer sus puntos relevantes y diferencias con respecto a la gráfica anterior.



*Gráfica. Competencia comunicativa turno vespertino*

En el gráfico anterior que se titula *Competencia comunicativa turno vespertino* se puede observar que al igual que en el turno matutino, la subcompetencia con mayor puntaje es *Trabajo en equipo* con 78% y como en el turno matutino, las 2 subcompetencias que alcanzaron menor promedio fueron *Análisis y síntesis* con 61% y *Aplicar los conocimientos a la práctica* con 62%. El promedio general del turno vespertino es de 69,9%, es decir, un punto mayor al turno matutino que fue de 68,9%.

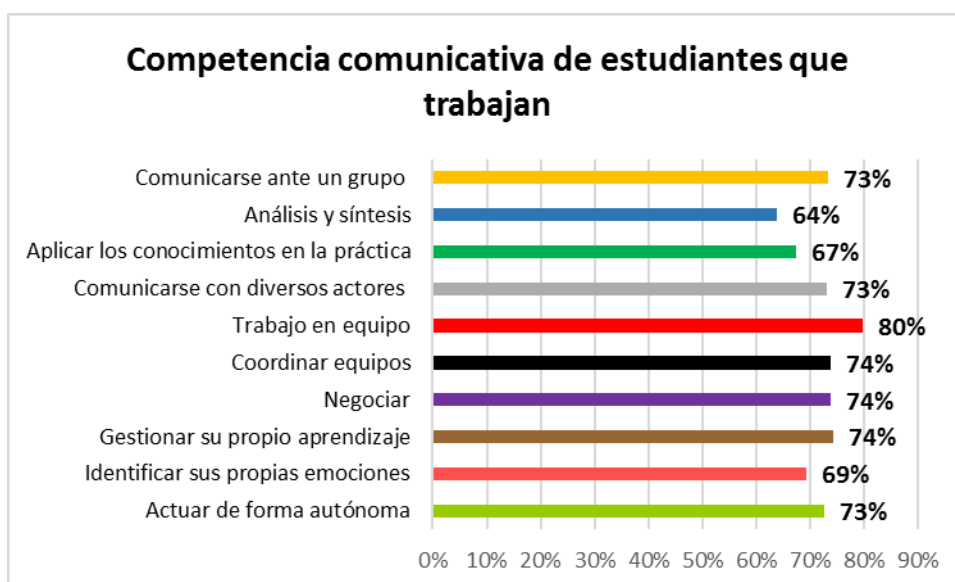
En comparación el turno matutino fue superior en sólo una de las 10 subcompetencias que se midieron: *Comunicarse con diversos actores educativos*. Por su parte el turno vespertino obtuvo un puntaje más alto con relación al matutino en las siguientes 5 subcompetencias: *Aplicar los conocimientos a la práctica*; *Trabajo en equipo*; *Coordinar equipos*; *Gestionar su propio aprendizaje*; y *Actuar de forma autónoma*. Por lo tanto, turno matutino y vespertino obtuvieron igual puntaje en 4 subcompetencias: *Comunicarse ante un grupo*; *Análisis y síntesis*; *Negociar*; e *Identificar sus propias emociones*.

Dentro de los datos de identificación que se incluyeron en el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa* la pregunta *¿Actualmente trabajas?* fue una de ellas, en esta se dieron como únicas opciones *Sí* y *No*. La intención de dicha pregunta era conocer si existe una relación entre trabajar y el desarrollo de la competencia comunicativa, partiendo de la idea que las competencias, entre ellas la comunicativa, encuentran un campo fértil de ejecución a nivel laboral, y por ende de posible desarrollo.

Volviendo a la pregunta *¿Actualmente trabajas?* De los 208 alumnos que contestaron el cuestionario: 36 dijeron que si trabajan; 157 que no trabajan; y 15 alumnos no indicaron si trabajan o no trabajan. A partir de los datos anteriores, se elaboró una tabla con los porcentajes de los alumnos que trabajan, no trabajan y quienes no lo especificaron.

<b>¿Actualmente trabajas?</b>	<b>Porcentaje</b>
Sí	17%
No	75%
No indicó	7%
Total	100%

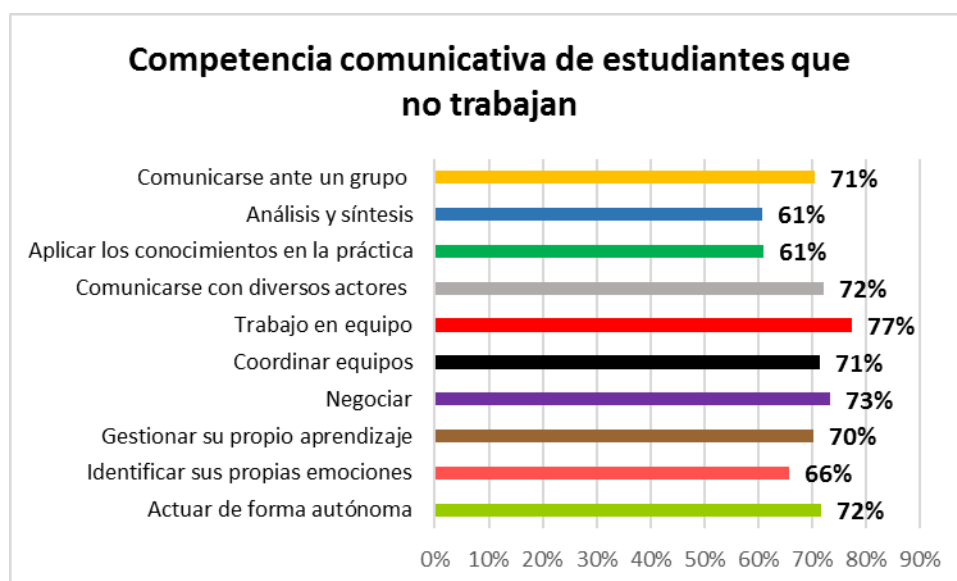
La tabla anterior muestra que tan sólo el 17% de los estudiantes trabaja, la mayoría (75%) no lo hace y el 7% no indicó su situación laboral. Teniendo en consideración estas proporciones para futuros análisis, se muestran a continuación 2 gráficos del tipo barra agrupada; en la primera gráfica se exponen las subcompetencias comunicativa de los estudiantes que trabajan y en la segunda de los alumnos que no trabajan. Para esta comparación en particular, no sé tomó en cuenta a los alumnos que no indicaron su situación laboral, ya que la intención de dicho comparativo sólo se enfocaba a alumnos que trabajan o no trabajan.



*Gráfica. Competencia comunicativa de estudiantes que trabajan*

En el gráfico anterior, que lleva como título *Competencia comunicativa de estudiantes que trabajan*, se puede observar que la subcompetencia con mayor puntaje fue *Trabajo en equipo* con 80%, seguida por: *Coordinar equipos* y *Negociar* ambas con 74%. Por otra parte, las subcompetencias con menor puntaje fueron *Análisis y síntesis* con 64% y *Aplicar los conocimientos a la práctica* con 67%. Cabe mencionar, que los estudiantes que trabajan, obtuvieron un mayor porcentaje en todas las subcompetencias comunicativas que se midieron con relación al gráfico *Competencia comunicativa general*, es importante recordar que el total de la población obtuvo un promedio general de 69,4%, por su parte el promedio del gráfico anterior *Competencia comunicativa de estudiantes que trabajan* fue de 72,1%, casi 3 décimas por arriba del promedio general.

A continuación se muestra el gráfico del tipo barra agrupada, donde se encuentra el promedio por subcompetencia comunicativa que obtuvieron los estudiantes de segundo semestre que reportaron no trabajar.



Gráfica. Competencia comunicativa de estudiantes que no trabajan

En el gráfico *Competencia comunicativa de estudiantes que no trabajan* se puede observar que al igual que en la gráfica de los alumnos que trabajan, los estudiantes que reportaron no trabajar, obtuvieron mayor porcentaje en la subcompetencia *Trabajo en equipo* con 77%, en este caso seguida por *Negociar* con 73%. Por otro lado, los estudiantes que no trabajan consiguieron tanto en la subcompetencia *Análisis y síntesis* como *Aplicar los conocimientos a la práctica* 61%. Tomando en consideración el

resultado de todas las subcompetencias de los estudiantes que no trabajan, se obtuvo que el promedio general fue de 69,3%, apenas por debajo del promedio general.

Al comparar los gráficos de los alumnos que trabajan frente a los que no trabajan, además de encontrar que los primeros (trabajan) obtuvieron un promedio general de 72,1% en contraste con los estudiantes que no trabajan que alcanzaron un 69,3%. Se puede observar que el primer grupo, es decir los estudiantes que trabajan obtuvieron un puntaje superior a quienes no trabajan en todas las subcompetencias que midió el *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa*.

### **Conclusión Capítulo 3**

A modo de síntesis, se presentarán las subcompetencias e indicadores de desempeño, que en los grupos y categorías que se estudiaron, obtuvieron un mayor y menor puntaje. Lo anterior con la intención de identificar los puntos fuertes y débiles a tener en cuenta en una posterior propuesta didáctica. A continuación, se presentarán las subcompetencias comunicativas con puntaje alto, posteriormente se expondrán aquellas que obtuvieron un porcentaje bajo.

En todos los grupos y categorías que se formaron,<sup>215</sup> la subcompetencia que alcanzó mayor puntaje fue *Trabajo en equipo*, seguida en casi todos los casos por *Negociar*, sólo con excepción de los estudiantes que reportaron trabajar que además de la subcompetencia *Negociar* se encontraban en igual magnitud *Coordinar equipos* y *Gestionar su propio aprendizaje*. Por otro lado, las subcompetencias comunicativas que obtuvieron un menor puntaje en los grupos de Pedagogía y las categorías que se formaron, fueron las siguientes: *Análisis y síntesis*, *Aplicar los conocimientos en la práctica* e *Identificar sus propias emociones*.

Cabe recordar que, para conocer la competencia comunicativa de los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, se diseñó un instrumento que se le denominó *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa*, este incluía una serie de indicadores de desempeño (dando un total de 48 ítems) que los

---

<sup>215</sup> Se tomaron en cuenta los siguientes gráficos: *Competencia comunicativa general*; *Competencia comunicativa de estudiantes que trabajan*; *Competencia comunicativa de estudiantes que no trabajan*; *Competencia comunicativa turno matutino*; *Competencia comunicativa de turno vespertino*. Es decir, no se consideraron los resultados de los diferentes grupos de manera individual, sino que se les tomó en cuenta de manera agrupada, en los datos que ofrecía el gráfico que se titula: *Competencia comunicativa general*.

alumnos valoraban en qué medida los aplicaban en su vida académica y laboral, si fuera el caso. Anteriormente se presentaron los indicadores de desempeño más altos (iguales o superiores al 85%) y los que alcanzaron un puntaje más bajo (menores al 60%). A continuación, se presentan los tres indicadores de desempeño con mayor puntaje:

- *Valoro la cooperación* con 87%
- *Valoro el diálogo* con 87%
- *Valoro el respetar a mi interlocutor* con 86%.

Tres indicadores con menor puntaje<sup>216</sup> :

- *Aplico un método al hablar* con 49%
- *Aplico una estrategia al hablar* con 50%
- *Aplico diversas técnicas al hablar* con 55%

Los indicadores de desempeño con puntaje más alto pertenecen a las siguientes subcompetencias: *Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos*; *Capacidad de trabajar en equipo*; y *Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva*. Es decir, los ítems con mayor puntaje se encuentran distribuidos en diferentes subcompetencias, esto es importante si consideramos que los 3 indicadores con desempeño más bajo pertenecen a la misma subcompetencia: *Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*, esta subcompetencia incluye además los 3 siguientes indicadores de desempeño: *Examino las características y necesidades de mi interlocutor* con 60%; *Interpreto situaciones tomando como referencia conocimientos previos* con 76%; y *Aplico conocimientos previos para la resolución de problemas* con 78%. Aunque estos 2 últimos ítems se alejan bastante de pertenecer a los indicadores con puntaje bajo, el primero de ellos, apenas se encuentra un punto por arriba con 60%.

De acuerdo a lo presentado anteriormente, las subcompetencias comunicativas que más aplican los estudiantes del segundo semestre en Pedagogía, tanto en su vida académica, como laboral, ya sea como subcompetencia en general o por contener indicadores de desempeño con porcentajes altos son:

- *Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos*;
- *Capacidad de trabajar en equipo*;
- *Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva*;
- *Trabajo en equipo*;

---

<sup>216</sup> Como aclaración, el total de ítems inferiores al 60% fue de 7, que representa el 14.583% de todos los indicadores de desempeño del cuestionario, no obstante, como se puede apreciar en este apartado, sólo se incluyen los 3 ítems más bajos. Para mayor detalle revisar el apartado anterior *Resultados*.

- y *Negociar*

En contraparte a las subcompetencias recién presentadas, se encuentran aquellas que fueron empleadas en menor medida por los alumnos del segundo semestre en Pedagogía. Al igual que en el listado anterior, se consideraron las subcompetencias en conjunto y aquellas que agrupaban a los indicadores de desempeño, sólo que en este caso las que registraron un porcentaje más bajo son:

- *Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica;*
- *Análisis y síntesis;*
- *Aplicar los conocimientos en la práctica;*
- *e Identificar sus propias emociones.*

En conclusión, si bien es necesario el desarrollo de todas las subcompetencias comunicativas, para lograr un mejor desempeño académico y profesional. Se puede observar que algunas subcompetencias se encuentran desarrolladas en mayor medida que otras, por lo cual es necesario: identificar en qué medida se está considerando el desarrollo comunicativo en los alumnos, a nivel plan de estudios y programas educativos de la Licenciatura en Pedagogía; También es importante observar, cómo lo que actualmente se trabaja en el salón de clases, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa; e identificar, que elementos de la competencia comunicativa de los estudiantes del segundo semestre en Pedagogía se le puede considerar una fortaleza por su alto nivel de dominio y cual una debilidad o carencia, para trabajar en consecuencia.



## CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

### Introducción Capítulo 4

En el capítulo anterior, se documentó el trabajo de campo realizado para esta investigación sobre competencias comunicativas, con la intención que cualquier interesado en el tema, pueda conocer, la población con la que se trabajó, los referentes teóricos que se consultaron, el instrumento de recolección de datos utilizado y los resultados obtenidos. En lo que respecta a este *Capítulo 4 Propuesta de Intervención Pedagógica*, como su nombre lo sugiere se realizará la presentación de una propuesta de carácter pedagógico que tiene como objetivo desarrollar y trabajar la competencia comunicativa en los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

La propuesta de intervención pedagógica a la que hacemos referencia en este capítulo, intenta contribuir a que el estudiante de Pedagogía, en complemento con sus estudios universitarios, alcance los objetivos comunicativos que el Colegio de Pedagogía<sup>217</sup> considera debe lograr al egresar de la Licenciatura para desempeñar su profesión de una manera competente. La idea de un universitario y/o profesionista con una sólida formación en el terreno comunicativo, no es solamente concebida por el Colegio de Pedagogía de la UNAM, como lo revisamos en el *Capítulo 2 Marco Contextual de la Competencias* existen algunos proyectos y reformas a nivel nacional e internacional que identifican varias competencias que podrían denominárseles comunicativas, en la medida que permiten al estudiante, interactuar de manera adecuada en el terreno escolar, laboral y social.

Pese a la evidente necesidad de un adecuado desarrollo comunicativo, por parte del egresado de la Licenciatura en Pedagogía, y tomando como referencia el análisis de resultados de la aplicación del *Cuestionario de autopercepción sobre competencias comunicativas* a los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras FFyL de la UNAM, es posible sugerir que los estudiantes de Pedagogía a los que hacemos referencia necesitan ejercitar su

---

<sup>217</sup> COLEGIO DE PEDAGOGÍA, “Acerca de la licenciatura”, en Facultad de Filosofía y Letras [en línea].

competencia comunicativa, esto con el fin que al terminar sus estudios universitarios logren desempeñar su profesión adecuadamente.

En este tenor surge el *Taller para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa*, que pretende trabajar la competencia comunicativa del estudiante de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, encontrando su sustento teórico en dos referentes: el primero *El manual de técnicas didácticas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo*<sup>218</sup>, dicho documento didáctico, ofrece una gran variedad de dinámicas grupales que pueden utilizarse en diferentes momentos de un curso; y segundo, el Estándar de Competencia ECO 217 que se titula *Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal*<sup>219</sup>, esta certificación ECO evalúa varios aspectos de la impartición de cursos frente a grupo, como son la planeación, impartición de clases y la evaluación de aprendizajes.

Una vez tomados los referentes recién mencionados, para la elaboración de la propuesta pedagógica se trabajó en la elaboración de un taller al cual se le denominó para el *Taller para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa*. Dicha propuesta está formada por tres Unidades Temáticas: la primera hace referencia a la necesidad del *Autoconocimiento*; la segunda se refiere al *Trabajo colaborativo*; y por último la tercera busca trabajar la habilidad para *Hablar en público*, cabe destacar que dentro estas Unidades Temáticas se abordan las 10 subcompetencias comunicativas presentadas en esta investigación<sup>220</sup>. El contenido temático del taller está organizado para trabajarse en 11 semanas, teniendo una sesión de 2 horas por semana, siendo dirigido por un profesor o aplicador en modalidad presencial.

A continuación, se expondrá de manera más detallada la propuesta de intervención pedagógica y sus características.

---

<sup>218</sup>

<sup>219</sup>

<sup>220</sup> 3.10 Matriz de Competencia Comunicativa p. 68

#### 4.1 Justificación

De acuerdo con el portal de internet del Colegio de Pedagogía<sup>221</sup> de la Facultad de Filosofía y Letras FFyL de la UNAM, el egresado de la Licenciatura en Pedagogía, deberá ser un profesionalista capaz de: participar en y dirigir equipos multidisciplinarios, organizar y dirigir instituciones educativas, practicar la docencia en diversos grupos, orientar pedagógicamente en todos los niveles educativos, interactuar con diversos actores educativos, entre otras actividades. Es decir, el pedagogo egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, deberá ser un profesionalista con un alto nivel comunicativo.

Por otra parte, diversas dependencias a nivel nacional e internacional, por ejemplo, el proyecto de un Sistema Nacional de Bachillerato en México, los proyectos Tuning Europa y América Latina, además del proyecto educativo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE de nombre Proyecto de Definición y Selección de Competencias DeSeCo, coinciden en que los egresados de bachillerato y universidades deberán contar con una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan, entre otras cosas, comunicarse de manera efectiva en el ámbito, personal, escolar, profesional y laboral.

No obstante, de acuerdo con los resultados que se obtuvieron de la aplicación del *Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa* a los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, en el que se tomaron como referencia 10 subcompetencias comunicativas<sup>222</sup>, los alumnos del segundo semestre, requieren perfeccionar todas las subcompetencias comunicativas medidas con la prueba, al no aplicarlas en todas sus interacciones escolares, pero principalmente las subcompetencias: *Análisis y síntesis* y *Aplicar los conocimientos a la práctica*, ya que en el promedio general de los grupos, y en todas las categorías que se formaron para analizar la información, obtuvieron un menor desempeño por parte de los alumnos.

---

<sup>221</sup> COLEGIO DE PEDAGOGÍA, “Acerca de la licenciatura”, en Facultad de Filosofía y Letras [en línea].

<sup>222</sup> Las subcompetencias comunicativas que se tomaron en cuenta en este trabajo son: Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva; Capacidad de análisis y síntesis; Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos; Capacidad de trabajar en equipo; Capacidad de coordinar equipos; Capacidad de negociar; Capacidad de gestionar su propio aprendizaje; Capacidad de identificar sus propias emociones; y Capacidad de actuar de manera autónoma.

Por todo lo anterior se decidió diseñar y proponer un taller, el cual permita trabajar las competencias comunicativas de los estudiantes de Pedagogía de manera complementaria a los estudios de licenciatura.

#### **4.2 Objetivo general**

El diseño de un taller para que los estudiantes del primer semestre en la Licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, que les permita trabajar su competencia comunicativa.

#### **4.3 Sustento teórico**

La elaboración del siguiente taller, que tiene como intención trabajar la competencia comunicativa de los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, tiene 2 principales sustentos teóricos que se presentan en gran medida en una o más de las 3 Unidades Temáticas del taller<sup>223</sup>.

El primer referente, que aparece prácticamente en la totalidad del taller es: *El manual de técnicas didácticas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo*. Elaborado por la Dirección General de Centro de Formación para el Trabajo de la Secretaría de Educación Pública<sup>224</sup>. Dicho material didáctico está dirigido a profesores que trabajan con grupos en modalidad presencial, bajo el enfoque por competencias, ofreciéndoles una gran cantidad de técnicas didácticas que pueden ser utilizadas o adaptadas en diferentes momentos de un curso como son, técnicas de: encuadre grupal, integración y conocimiento del grupo, desarrollo y asimilación de contenidos, comunicación y discusión en equipos de trabajo y autoevaluación.

Uno de los elementos más importantes, del manual antes mencionado, es que de manera ordenada reúne técnicas didácticas, las cuales sin necesidad de modificaciones pueden aplicarse en el salón de clases, cumpliendo objetivos, como son: conocer a los alumnos de un grupo, reafirmar un contenido, promover el dialogo ente compañeros y realizar una autoevaluación del aprendizaje sobre un tema o curso. No obstante, con la debida adaptación del docente, las técnicas didácticas pueden utilizarse al abordar otros contenidos.

---

<sup>223</sup> El taller está dividido en 3 Unidades Temáticas, que son: Autoconocimiento, Trabajo Colaborativo y Hablar en Público. Más adelante en el *Esquema general del taller* se detalla.

<sup>224</sup> SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. *El manual de técnicas didácticas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo*. P. 115

Por otra parte, el 6 de Julio de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación<sup>225</sup> la aprobación del Estándar de Competencia ECO 217, el cual se titula: *Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal*, y tiene por objetivo evaluar y certificar a personas que imparten cursos de capacitación a grupos en modalidad presencial. La certificación se centra en todos los aspectos de una presentación, como son: la planeación la sesión, preparación de los recursos necesarios para llevar a cabo la misma, la impartición de la clase, tomando en cuenta, introducción, desarrollo y cierre y la evaluación del aprendizaje de los participantes, antes, durante y al final taller.<sup>226</sup>

En síntesis, por las características de *El manual de técnicas didácticas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo*, se pudieron utilizar o adaptar en la mayoría de las sesiones alguna de las técnicas didácticas que en el taller se ofrecen. Y en el caso del Estándar de Competencia ECO 217 recién esbozada, este tuvo un peso importante en la Unidad Temática número 3, ya que fue de ahí que se tomaron elementos para realizar una rúbrica de evaluación<sup>227</sup> que pretende observar la exposición de un contenido temático presentado por equipos.

#### **4.4 Introducción del taller**

El taller para *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa* que se presenta a continuación, tiene como finalidad ofrecer, a los estudiantes del primer semestre en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, una serie de técnicas que les permitan, mejorar su proceso de Autoconocimiento, Trabajo colaborativo y el Hablar en público, y de esta forma, desarrollar su competencia comunicativa en los ámbitos personal, escolar y profesional.

Dicho taller está diseñado para trabajarse durante 11 semanas (una sesión por semana), y se recomienda impartirlo ya sea el día martes, miércoles o jueves, al ser estos días las ocasiones en que todos los grupos de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada se presentan a clases. Cada una de las 11 sesiones del taller tienen una duración estimada de 2 horas, no obstante, el maestro o aplicador que desee impartir este taller puede modificar los horarios o actividades a conveniencia.

---

<sup>225</sup> DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal*. P.22

<sup>226</sup> CONOCER. *Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal*. P.2

<sup>227</sup> Ver Anexo 5. Rúbrica de evaluación

Tomando en cuenta que el semestre en la Facultad de Filosofía y Letras tiene una duración aproximada de 16 semanas efectivas de clases<sup>228</sup> y las últimas se destinan al cierre de los cursos, ya sean exámenes, trabajos finales, etcétera, se recomienda empezar el taller las primeras 3 semanas de clases, dando tiempo suficiente a los alumnos para inscribirse y terminar el taller antes de que se presente la carga académica, propia del fin de semestre.

Como es de suponerse el taller para *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa*, ha sido diseñado para impartirse en modalidad presencial, bajo la dirección de un maestro o aplicador, cabe recalcar que esta persona no necesita ser un profesor del Colegio de Pedagogía, ni especialista en el tema de competencias, no obstante, se recomienda que sea dicha persona cuente con algún tipo de experiencia frente a grupo y con un mínimo de sensibilidad sobre la importancia del desarrollo comunicativo.

Si bien, se reconoce que el desarrollo de la competencia comunicativa a un nivel profesional es difícil alcanzarlo en un periodo de 11 sesiones de 2 horas, se decidió no ampliar el número de sesiones del taller, tomando en cuenta la intensa vida social, escolar y en algunos casos laboral, que llegan a tener los estudiantes de Pedagogía. En congruencia con esta idea, se decidió no agregar trabajo extra clase para el alumno, con excepción de los ejercicios de clase que no se pudieran concluir y con la sesión número seis que incluye una pequeña investigación por equipo.

Con respecto a las Unidades Temáticas, se decidió trabajar las 10 subcompetencias comunicativas antes mencionadas en tres grandes bloques<sup>229</sup>: Autoconocimiento; Trabajo colaborativo; y Hablar en público. Si bien, la Unidad Temática Trabajo Colaborativo, se distingue por promover el trabajo en equipo, las otras dos Unidades que integran el curso, procuran también el trabajo colaborativo por medio de diversas actividades.

Con respecto a la evaluación, esta será de carácter formativa y sumativa, es decir a lo largo del taller y al finalizar el mismo, la cual se realizará por medio de las evidencias de aprendizaje que entreguen los alumnos de manera personal o en equipo. Es importante aclarar que ninguna parte del taller o el mismo de manera general, se calificarán asignándole un valor numérico; al considerar el proceso comunicativo, como

---

<sup>228</sup> FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. CALENDARIO ESCOLAR. SEMESTRE 2016-1 [En línea].

<sup>229</sup> A continuación, en *El esquema general del taller* se explica la estructura del taller.

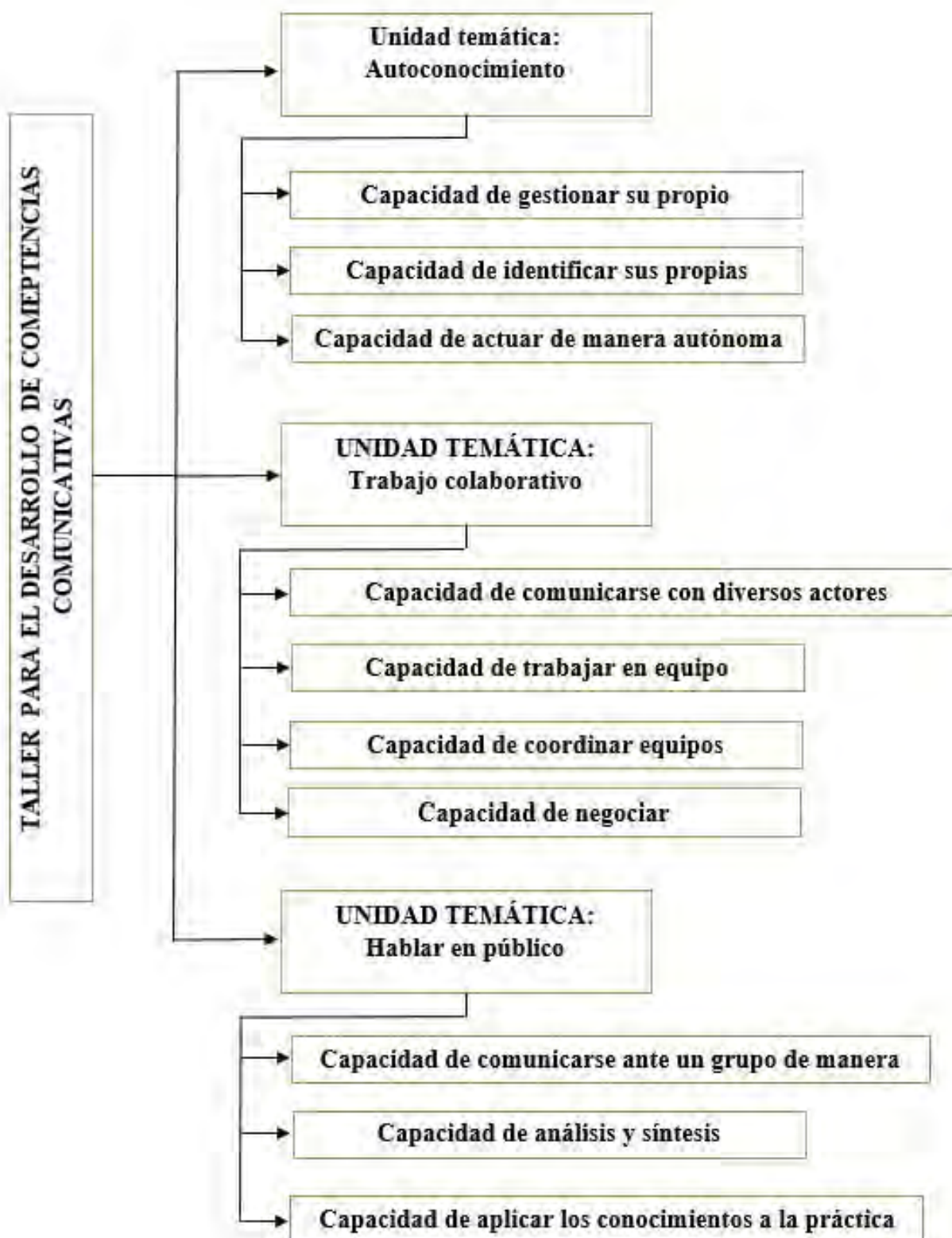
un todo que involucra varios factores y se encuentra presentes en varias esferas de la vida social, resulta injusto y poco objetiva una calificación asignada por un tercero.

Por último, y con la intención de ofrecer al lector mayor claridad sobre la estructura y características del taller, a continuación se presentan: *El esquema general del taller*, que muestra la división por Unidades Temáticas y las competencias que se trabajan en cada momento del taller; *El Temario del taller para el desarrollo de la competencia comunicativa*, que detalla las características que debe tener el taller con respecto a su aplicación; y *El formato de carta descriptiva de una sesión del taller*, que muestra los elementos que contienen todas las cartas descriptivas del taller<sup>230</sup> y los explica.

---

<sup>230</sup> Las cartas descriptivas de las 11 sesiones del taller se pueden apreciar en el Anexo 4. Cartas descriptivas del taller.

#### 4.5 Esquema general del taller





#### 4.6 Temario del taller

<b>TALLER PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
Número de sesiones:	11	Duración:	11 Semanas	Tipo:	Extracurricular
Dirigido a:	Estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Pedagogía		Lugar:	Facultad de Filosofía y Letras en Coyoacán, Cd. Universitaria, 04510 Ciudad de México.	
<b>PROPÓSITO GENERAL</b>		Al finalizar el taller el alumno conocerá una serie de técnicas comunicativas centradas en el autoconocimiento, trabajo en equipo y el hablar en público que le permitirán desarrollar su competencia comunicativa en el ámbito personal, escolar y profesional			
<b>APERTURA</b>					
1.- Presentación del taller y encuadre					
<b>UNIDAD TEMÁTICA: AUTOCONOCIMIENTO</b>					
2.- Identificación de objetivos y plan de trabajo					
3.- Técnicas de estudio					
4.- Identificación de emociones					
<b>UNIDAD TEMÁTICA: TRABAJO COLABORATIVO</b>					
5.- Resolución de conflicto asumiendo distintos roles					
6.- Asumir roles dentro de un equipo e investigar					
7.- Planeación de una clase					
<b>UNIDAD TEMÁTICA: HABLAR EN PÚBLICO</b>					
8.- Evaluación con rúbrica y trabajo en equipo					
9.- Evaluación con rúbrica y trabajo en equipo					
10.- Autoevaluación y coevaluación de presentación en equipo					
<b>CIERRE</b>					
11.- Evaluación general del taller					

## **Conclusión Capítulo 4**

A lo largo de este capítulo, se realizó la presentación y descripción de la propuesta de intervención pedagógica, que para este trabajo consistió en la elaboración de un Taller que pretende contribuir en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Dicho taller intenta ser una aportación de carácter práctico, que parte de los resultados obtenidos con la aplicación del *Cuestionario de auto percepción sobre competencias comunicativas*, por lo tanto, toma como base los indicadores de desempeño de la competencia comunicativa presentados en el capítulo anterior.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

A lo largo de este trabajo se revisó la competencia comunicativa de los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, tomando como base teórica, un enfoque constructivista y comunicativo, además de considerar varios proyectos que a nivel nacional e internacional trabajan el tema de competencias. De esta forma se logró diseñar y aplicar un instrumento de recolección de datos, que da cuenta de la auto percepción que tienen los alumnos sobre su competencia comunicativa.

Posteriormente al acopio de datos que se logró con la aplicación del *Cuestionario de auto percepción sobre la competencia comunicativa*, se computó y analizó la información, dando como consecuencia una serie de tablas y gráficas que pretenden sintetizar los resultados obtenidos. Finalmente, y a modo de propuesta pedagógica, se puede encontrar el diseño de un taller que pretende trabajar la competencia comunicativa de los estudiantes del primer semestre en Pedagogía, para mejorar su desempeño académico, profesional y social.

De acuerdo a los resultados obtenidos con la aplicación del *Cuestionario de auto percepción sobre la competencia comunicativa*, se puede observar que:

De todos los grupos y categorías estudiadas<sup>231</sup>, la subcompetencia comunicativa que registró mayor puntaje fue:

---

<sup>231</sup> Se tomaron en cuenta los siguientes gráficos: *Competencia comunicativa general*; *Competencia comunicativa de estudiantes que trabajan*; *Competencia comunicativa de estudiantes que no trabajan*; *Competencia comunicativa turno matutino*; *Competencia comunicativa de turno vespertino*. Es decir, no se consideraron los resultados de los diferentes grupos de manera individual, sino que se les tomó en

- *Trabajo en equipo*, seguida en la mayoría de los casos por *Negociar*, sólo con excepción de los estudiantes que trabajan, ya que además de la subcompetencia *Negociar*, se encontraba en igual magnitud *Coordinar equipos* y *Gestionar su propio aprendizaje*.

Por otro lado, las subcompetencias comunicativas con menor puntaje, de acuerdo a los grupos y categorías estudiadas fueron:

- *Análisis y síntesis, Aplicar los conocimientos en la práctica e Identificar sus propias emociones*.

Por otro lado, los tres indicadores de desempeño que alcanzaron los puntajes, más altos fueron:

- *Valoro la cooperación* con 87%
- *Valoro el diálogo* con 87%
- *Valoro el respetar a mi interlocutor* con 86%.

Y los tres indicadores con menor puntaje son:

- *Aplico un método al hablar* con 49%
- *Aplico una estrategia al hablar* con 50%
- *Aplico diversas técnicas al hablar* con 55%

Considerando que los indicadores de desempeño pertenecen a subcompetencias comunicativas, se observó que los indicadores con valoración más alta por parte de los estudiantes pertenecen a las siguientes subcompetencias:

- Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos
- Capacidad de trabajar en equipo
- Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva

En contraste los tres indicadores de desempeño con puntaje más bajo pertenecen a la subcompetencia:

- *Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*.

Poniendo punto y aparte, al realiza un análisis de lo expuesto durante este trabajo, es posible mencionar que:

---

cuenta de manera agrupada, en los datos que ofrecía el gráfico que se titula: *Competencia comunicativa general*.

- Sin importar el grupo o la categoría de análisis que se haya formado, la subcompetencia comunicativa *Trabajo en equipo* de los estudiantes del segundo semestre de Pedagogía fue la que alcanzó la valoración más alta por estos. Lo cual podría dar constancia del trabajo en clase que llevan a cabo varios profesores del Colegio;
- La importancia de este trabajo reside en ser un primer acercamiento a conocer el nivel comunicativo de los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM;
- Pese a que no se llevó a cabo la aplicación del Taller para el desarrollo de la competencia comunicativa, se sospecha que un taller con la duración de este no es suficiente para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, al nivel que demanda el ámbito universitario o profesional.

Por otro lado, quedan abiertas algunas interrogantes, que por las características de este trabajo no se abordaron como son:

- Investigar si existe una correlación entre la competencia comunicativa de un alumno y un mayor desempeño escolar;
- Investigar si existe una relación entre mayor grado de estudios y desarrollo de la competencia comunicativa.

Como sugerencia para trabajar la competencia comunicativa en los alumnos del Colegio de Pedagogía se recomienda:

- Sensibilizar a los profesores del Colegio Pedagogía sobre la importancia del desarrollo comunicativo de sus alumnos;
- Como algunos profesores lo hacen, se pueden diseñar actividades de enseñanza que permitan trabajar el contenido temático de una clase a la vez que estimulen el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos;
- A nivel institucional el Colegio de Pedagogía o la Facultad de Filosofía y Letras, podría ofrecer cursos, taller, diplomados, etc. Que estimulen el desarrollo comunicativo de los alumnos de Pedagogía.
- Considerar crear y dar a conocer a los alumnos del Colegio de Pedagogía listados de indicadores de desempeño de la competencia comunicativa. Esto con la intención de que los alumnos conozcan y procuren trabajar algunos elementos que constituyen la competencia comunicativa.

En síntesis, la comunicación se presenta en gran parte de las interacciones escolares, profesionales y sociales, por lo cual resulta imprescindible un correcto desarrollo

comunicativo personal, que permita al sujeto intervenir en su contexto y contribuir en el logro de metas colectivas y personales. El caso del pedagogo no es la excepción, ya que, al trabajar con diversos actores educativos, requiere contar con una competencia comunicativa, que debe integrarse por conocimientos, habilidades y actitudes, que a su vez le permita comunicar e impactar pedagógicamente. Por lo cual es necesario que el estudiante de pedagogía trabaje y desarrolle su competencia comunicativa, a lo largo de su formación escolar y extra escolar, contando en el caso de la universidad con planes de estudios y docentes sensibles y comprometidos con la importancia de la comunicación en la vida social y personal del pedagogo.

## BIBLIOGRAFÍA

- BÁEZ, Blanca, *Ser estudiante. Orientación educativa*. México, Ed. Trillas. 2008. 230 pp.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. 2ª. ed., México, McGRAW-HILL, 1999. 465 pp.
- BELLOCCHIO, Mabel. *Educación basada en Competencias y Constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2009. 92 pp.
- BERMÚDEZ, Lily y Liliana González, “*La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*”, en Quórum Académico, núm. 1. Venezuela, Universidad de Zulia, e nero-junio, 2011, pp. 95-110.
- CASTORINA, J.A. *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*. México, Paidós, 1998. 211pp.
- COLEGIO DE PEDAGOGÍA, *Acerca de la licenciatura* [en línea]. México, UNAM, última actualización. 06 de - octubre, 2014, <<http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade/omvp.php#objetivos>>. [Consultada: 15 de febrero, 2015.]
- COLEGIO DE PEDAGOGÍA. *Planes de estudio* [en línea]. México, UNAM, Última actualización. 2015, <<http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/planesdeestudios/#lm-10>> [Consultada: 23 de Agosto, 2015]
- CONOCER. Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal [en línea]. México, Secretaría de Educación Pública, 2012. 12 pp. <<http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia>> [Consultada: 30 de Mazo, 2016]
- CORREDOR TAPIAS, Joselyn, “*Competencias comunicativas: Cátedra esencial en la formación del estudiante universitario*”, en Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 18. Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, julio-diciembre, 2011, pp. 113-134.
- CRUZATA, Rafaela y Maritza Salazar, “*La competencia comunicativa del maestro de la Educación primaria*”, en Ciencias Holguín, núm. 1. Cuba, Centro de Información y Gestión Tecnológica, enero-marzo, 2012, pp.1-12

- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. [En línea]. México, 2008. 59 pp. <  
[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_1\\_acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf)> [Consultada: 18 de Enero, 2016]
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, *ACUERDO número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. [en línea] México, Abril, 2009  
[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_486\\_competencias\\_extendidas.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_486_competencias_extendidas.pdf) [Consultada: 23 de Agosto, 2015]
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. [En línea]. México, 2012. 2 pp. <  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=rue](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=rue)> [Consultada: 9 de febrero de 2016]
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal*. [en línea]. México, 2012. 22 pp. <  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5279514&fecha=28/11/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5279514&fecha=28/11/2012)> [Consultada: 15 de Marzo de 2016]
- DOLORES, María y Neus Lorenzo, *Técnicas de estudio. Guía del estudiante eficiente*. Barcelona, Ed. Océano, 2002. 250 pp.
- ESCAMILLA, Amparo. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, Graó, 2008. 218 pp.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. *CALENDARIO ESCOLAR. SEMESTRE 2016-1* [En línea]. México, UNAM, Última actualización. 2015 <  
<http://servicios.galileo.filos.unam.mx/calendario/20161>> [Consultada: 25 de Enero, 2016]
- GARCÍA, Enrique, *Pedagogía constructivista y competencias*. Lo que los maestros necesitan saber. México, Trillas, 2010. 141pp.
- GÓMEZ, Josepa, *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona, Ed. Octaedro, 2003. 185 pp.
- HERS, Laura et al., *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE*. Neuchâtel, OCDE, 1999. [en línea].

- <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>.> [Consulta: 30 de Octubre, 2015]
- LAFUENTE, María y Ainhoa Marin, “*Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas*”, Revista Escuela de Administración y Negocios, núm. 64, Colombia, Universidad EAN, septiembre-diciembre, 2008, pp.5-18
- LÓPEZ, Juan. *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*, Eduteka, 2014 [en línea] <http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomCuadro> [Consultada: 20 de Octubre, 2015]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. [En línea]. Neuchâtel, 2005. 19 pp.<<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>>. [Consulta: 24 de Noviembre, 2015]
- PALENCIA, Iraima, Sylvia Fernández y Fernando Villalobos, “*Dos escenarios que modelan la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Periodismo: los docentes y el diseño curricular*”, Opción, núm. 55. Venezuela, Universidad de Zulia, enero-abril, 2008, pp. 28-46.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. México. Coyoacán. 2002. 649 pp.
- PERRAUDEAU, Michel. *Piaget hoy. Respuesta a una controversia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999. 230 pp.
- PILLEUX, Mauricio, “*Competencia comunicativa y análisis del discurso*”, en Estudios Filológicos, núm. 36. Chile, Universidad Austral de Chile, [Se desconoce el mes], 2001, pp. 143-152.
- PIAGET, Jean. *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Emecé, 1996. 153 pp.
- PIMIENTA, Julio. *Las competencias en la docencia universitaria*. Preguntas frecuentes. México, Pearson Educación, 2012. 144 pp.
- PIMIENTA, Julio. *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. 2ª. Ed., México, Pearson Educación, 2007. 176 pp.
- PROYECTO TUNING. *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. España, Education and Culture, 2006. 96 pp.



- P. G. RICHMOOND, *Introducción a Piaget*. 15<sup>a</sup>. Ed., Madrid, Fundamentos, 2000. 158 pp.
- REYZÁBAL, María y Pedro Tenorio, *El aprendizaje significativo de la lectura*. 4<sup>a</sup>. Ed., Madrid, La Muralla, 2004. 321 pp.
- REYZÁBAL, Ma. Victoria, “*Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*”, REICE, núm. 4. España, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, [Se desconoce el mes], 2012, pp.63-77.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Las competencias genéricas en el estudiante de bachillerato general*. [En línea]. México, Dirección General del Bachillerato, 2013. 53 pp. < <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/cg-e-bg.pdf>> [Consultada: 24 de Noviembre, 2015]
- SIGUÁN, Miguel y Guillermo Blanck. *Actualidad de Lev S. Vigotski*. España. Anthropos. 1987. 188 pp.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. *Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo*. México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.
- TUNING AMÉRICA LATINA, *Competencias específicas de educación*. [en línea]. Última actualización. 2015 <<http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/educacion/competencias>> [Consulta: 23 de agosto, 2015]
- TUNING AMERICA LATINA, *Proyecto Tuning (2004-2008)*. [en línea]. <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=174&Itemid=202>> [Consulta: 23 de agosto, 2015]
- TUNING – AMÉRICA LATINA, *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 -2007*. [en línea]. España, Universidad de Deusto, 4 de Abril, 2007 [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC). [Consulta: 21 de Agosto, 2015]
- TUNING PROJECT. *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. [en línea]. España. Universidad de Deusto, Diciembre, 2006. [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf) [Consultada: 23 de Agosto, 2015]

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, *Espacio Europeo de Educación Superior* [en línea]. España, UMA, Última actualización. 2015. <<http://www.uma.es/eees/>> [Consultada: 23 de agosto, 2015.]

VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje, Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México, Ediciones Quinto Sol, 2005. 000 pp.

## ANEXOS

### Anexo 1. Matriz de competencia comunicativa

Matriz de competencia comunicativa		
Competencia comunicativa		Conocimiento= 1 Habilidad= 2 Actitud= 3
<b>Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva</b>		
Indicador de desempeño	<b>Estructura</b> un discurso con introducción, desarrollo y conclusión	2
	<b>Explica</b> ideas y argumentos de manera clara, coherente y sencilla	2
	<b>Usa</b> un tono de voz adecuado	2
	<b>Valora</b> el respeto a su interlocutor	3
<b>Capacidad de análisis y síntesis</b>		
Indicador de desempeño	<b>Identifica</b> las ideas claves en un discurso o intervención oral	1
	<b>Identifica</b> patrones, órdenes y estructuras en discursos orales	1
	<b>Juzga</b> argumentos y opiniones identificando prejuicios y falacias	2
	<b>Examina y produce</b> mensajes coherentes en distintos tipos de contextos	2
<b>Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica</b>		
Indicador de desempeño	<b>Examina</b> características y necesidades de su interlocutor	1
	<b>Interpreta</b> situaciones tomando como referencia conocimientos previos	2

	<b>Aplica</b> conocimientos previos para la resolución de problemas	2
	<b>Aplica</b> diversas técnicas al hablar	2
	<b>Aplica</b> un método al hablar	2
	<b>Aplica</b> una estrategia al hablar	2
<b>Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos</b>		
Indicador de desempeño	<b>Identifica</b> los puntos en común con su interlocutor	1
	<b>Modifica</b> su vocabulario dependiendo su interlocutor	2
	<b>Establece</b> un diálogo con diversos actores	2
	<b>Explica</b> sus metas de manera clara	2
	<b>Valora</b> la cooperación	3
	<b>Valora</b> creencias y diferencias que posee su interlocutor	3
<b>Capacidad de trabajar en equipo</b>		
Indicador de desempeño	<b>Identifica</b> los tiempos de intervención	1
	<b>Apoya</b> el intercambio de ideas en lugar de la imposición de su idea	2
	<b>Formula</b> nuevas ideas a partir del diálogo	2
	<b>Valora</b> el diálogo	3
<b>Capacidad de coordinar equipos</b>		
Indicador de desempeño	<b>Identifica</b> las habilidades comunicativas de su equipo	1
	<b>Compara</b> diferentes puntos de vista para la toma de decisiones	2
	<b>Crea</b> redes fuertes de trabajo	2
	<b>Establece</b> metas en común	2
	<b>Explica</b> maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto <b>describiendo</b> una serie de pasos específicos	2
	<b>Evalúa</b> los diferentes puntos de vista y reconoce que existen diferentes posiciones posibles	2
<b>Capacidad de negociar</b>		

Indicador de desempeño	<b>Identifica</b> áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo	1
	<b>Identifica</b> lo que está dispuesto a dejar y bajo qué circunstancias	1
	<b>Explica</b> su punto de vista considerando otros puntos de vista	2
	<b>Juzga</b> la situación desde la perspectiva de la otra persona	2
	<b>Defiende</b> el beneficio común sobre el individual	2
	<b>Valora</b> los intereses y necesidades de los otros	3
<b>Capacidad de gestionar su propio aprendizaje</b>		
Indicador de desempeño	<b>Identifica</b> su manera de aprender	1
	<b>Aplica</b> métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje	2
	<b>Analiza</b> información procedente de fuentes diversas	2
	<b>Construye</b> situaciones de aprendizaje para su beneficio	2
	<b>Analiza</b> su práctica para identificar sus errores	2
	<b>Valora</b> cada situación como potencial aprendizaje	3
<b>Capacidad de identificar sus propias emociones</b>		
Indicador de desempeño	<b>Identifica</b> el estado emocional de su interlocutor y actúa en consecuencia	1
	<b>Identifica</b> y maneja sus emociones de manera constructiva	1
	<b>Identifica</b> como influyen sus estados emocionales al relacionarse	1
<b>Capacidad de actuar de manera autónoma</b>		
Indicador de desempeño	<b>Infiere</b> cómo sus acciones pueden modificar su entorno	2
	<b>Analiza</b> cada situación y actúa en consecuencia	2
	<b>Valora</b> situaciones de manera informada y responsable	3

## Anexo 2. Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa

Cuestionario de autopercepción sobre competencia comunicativa								
Datos de identificación				Semestre:		2°	4°	
Carrera:		Modalidad:				6°	8°	
Grupo: [0001] [0002] [0003] [0004] [0021] [0022] [0023]				Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Actualmente trabajas: [ Sí ] [ No ]								
<p><b>INSTRUCCIONES:</b> Lee detenidamente los siguientes indicadores de desempeño y <b>selecciona</b> la categoría que consideres que se acerca más a tu desempeño actual al comunicarte ante un grupo, en equipos de trabajo, coordinando equipos, negociando o en el campo laboral si es el caso. Toma en cuenta que <i>Siempre</i> significa que esa característica se encuentra presente en todos los casos y <i>Nunca</i> en ningún caso</p>								
Indicador de desempeño								
1	Estructuro un discurso con introducción, desarrollo y conclusión							
2	Explico ideas y argumentos de manera clara, coherente y sencilla							
3	Uso un tono de voz adecuado							
4	Valoro el respetar a mi interlocutor							
5	Identifico las idea claves en un discurso o intervención oral							
6	Identifico patrones, órdenes y estructuras en discursos orales							
7	Juzgo argumentos y opiniones identificando prejuicios y falacias							
8	Examino y produzco mensajes coherentes en distintos tipos de contextos							
9	Examino las características y necesidades de mi interlocutor							
10	Interpreto situaciones tomando como referencia conocimientos previos							
11	Aplico conocimientos previos para la resolución de problemas							
12	Aplico diversas técnicas al hablar							
13	Aplico un método al hablar							
14	Aplico una estrategia al hablar							
15	Identifico los puntos en común con mi interlocutor							
16	Modifico mi vocabulario dependiendo mi interlocutor							
17	Establezco un diálogo con diversos actores							
18	Explico mis metas de manera clara							
19	Valoro la cooperación							
20	Valoro las creencias y diferencias que posee mi interlocutor							
21	Identifico los tiempos de intervención							
22	Apoyo el intercambio de ideas en lugar de la imposición de mi idea							
23	Formulo nuevas ideas a partir del diálogo							
24	Valoro el diálogo							
25	Identifico las habilidades comunicativas de los integrantes de mi equipo							
26	Comparo diferentes puntos de vista para tomar decisiones							
27	Creo redes fuertes de trabajo							

28	Establezco metas en común					
29	Explico maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto describiendo una serie de pasos específicos					
30	Evalúo los diferentes puntos de vista y reconozco que existen diferentes posiciones posibles					
31	Identifico áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo					
32	Identifico lo que estoy dispuesto a dejar y bajo qué circunstancias					
33	Explico mi punto de vista considerando otros puntos de vista					
34	Juzgo la situación desde la perspectiva de la otra persona					
35	Defiendo el beneficio común sobre el individual					
36	Valoro los intereses y necesidades de los otros					
37	Identifico mi manera de aprender					
38	Aplico métodos, técnicas y estrategias en mi aprendizaje					
39	Analizo información procedente de fuentes diversas					
40	Construyo situaciones de aprendizaje para mi beneficio					
41	Analizo mi práctica para identificar mis errores					
42	Valoro cada situación como un potencial aprendizaje					
43	Identifico el estado emocional de mi interlocutor y actúo en consecuencia					
44	Identifico y manejo mis emociones de manera constructiva					
45	Identifico cómo influyen mis estados emocionales al relacionarme					
46	Infiero cómo mis acciones pueden modificar mi entorno					
47	Analizo cada situación y actúo en consecuencia					
48	Valoro cada situación de manera informada y responsable					

Muchas gracias por tomarte el tiempo de contestar este cuestionario. Si deseas hacer algún comentario para mejorar el instrumento o sobre tu experiencia al comunicarte, por favor realízalo a continuación

### **Anexo 3. OFICIO**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras  
Secretaría Académica de Servicios Escolares

Lic. Arturo de Jesús Astorga de Riquer

PRESENTE

Reciba un cordial saludo, con la presente se solicita la información del número de alumnos inscritos en el segundo semestre de la licenciatura en Pedagogía modalidad escolarizada, semestre 2016-2.

Lo anterior con la finalidad de realizar un trabajo de titulación de la licenciatura en Pedagogía.

Atentamente.

Isaac Urbán de la Cruz. Pasante de la licenciatura en Pedagogía.



#### Anexo 4. Cartas descriptivas del taller

Área temática	Presentación del curso	Duración	2 horas	Sesión	1
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno conozca el programa del Taller de desarrollo de Competencias Comunicativas</li> <li>• Que el alumno conozca a sus compañeros y profesor del Taller de desarrollo de Competencias Comunicativas</li> </ul>		Asistentes	De 15 a 30 alumnos	
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva;</li> <li>• Capacidad de trabajar en equipo;</li> <li>• y Capacidad de identificar sus propias emociones.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad 1 Presentación del curso. (Tiempo estimado 40 minutos)</p> <p>1.- Al comenzar la clase, el profesor dará algunos minutos (máximo 10) para que llegue la mayoría de los alumnos.</p> <p>2.- Una vez cumplido el tiempo, el profesor expondrá al grupo las características del taller (Objetivos, número de sesiones, horario, temario, modo de trabajo, evaluación, etcétera.) y dará oportunidad para que los alumnos expongan posibles dudas.</p> <p>3.-Una vez resueltas las dudas de los alumnos sobre las características del taller, el profesor comentará al grupo que realizarán una actividad para que se conozcan.</p> <p>Actividad 2 Presentación de los participantes. (Tiempo estimado 1 hora con 20 minutos)</p>		En clase	<p>Actividad 1 Presentación del curso. (Tiempo estimado 40 minutos.)</p> <p>1.- Los alumnos de manera libre elegirán donde sentarse y en caso de considerarlo necesario tomaran apuntes sobre las características del taller.</p> <p>2.- En caso de que los alumnos tengan alguna duda sobre las características del Taller de desarrollo de Competencias Comunicativas, podrán exponerla al profesor.</p> <p>Actividad 2 Presentación de los participantes. (Tiempo estimado 1 hora con 20 minutos)</p>	

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

1.- El profesor anotará en el pizarrón las siguientes preguntas: ¿Cómo me llamo?; ¿Cómo me siento al hablar en público?; ¿Por qué me interese por este taller?; y ¿Qué deseo aprender o mejorar en el taller, con respecto a mi forma de comunicarme?

2.- El profesor pedirá a los alumnos que formen parejas con su compañero más cercano y respondan las preguntas del pizarrón

4.- Una vez pasado el tiempo que el profesor considere necesario para que los alumnos comenten en parejas, pedirá que, uno a uno todos los alumnos, presenten a su pareja de trabajo, tomando como base las preguntas que comentaron.

5.-El profesor pedirá a las parejas de alumnos que se junten con otra pareja y comenten las preguntas anteriores, centrándose sobre todo en su manera de comunicarse. De igual forma como se hizo frente al grupo, cada alumno presentará a su pareja.

6.- Una vez que el profesor observe que se llevó a cabo la discusión en los grupos, pedirá a los equipos que se unan a otro grupo de 4 personas para dar un total de 8. Dentro del nuevo equipo, el profesor indicará que cada alumno debe presentar a un compañero de su equipo anterior, con excepción de su pareja de inicio.

1.- Una vez formada la pareja de trabajo, los alumnos platicaran sus respuestas a las preguntas que el profesor colocó en el pizarrón.

2.- Los alumnos presentaran frente al grupo a su pareja, respondiendo todas las preguntas que se colocaron en el pizarrón con anterioridad.

3.- Los alumnos presentan a su pareja dentro del equipo de 4 integrantes y escuchan con atención a sus compañeros.

4.- Los alumnos dentro del equipo de 8 personas

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>7.- Cuando el profesor observe que todos los alumnos se presenten o en su defecto la mayoría, dará por terminada esta parte y pasará una hoja blanca para todos los alumnos, donde les pedirá que respondan las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí en esta actividad?; ¿Qué se me dificultó más de la actividad?; ¿Qué aprendí a lo largo de la actividad?</p> <p>8.- En caso de contar con tiempo necesario el profesor permitirá a los alumnos terminar su escrito, de no ser así, les indicará que lo pueden entregar como tarea. Posteriormente el profesor hablará brevemente de la importancia de conocer a los compañeros de trabajo, para buscar alcanzar metas en común.</p>		<p>presentan a un compañero de su equipo anterior, que no hayan presentado.</p> <p>5.- Los alumnos de manera individual, responde en su hoja blanca las preguntas que recién formuló el profesor.</p>
Extra clase		Extra clase	En caso no haber entregado la hoja con las respuestas a las preguntas: ¿Cómo me sentí en esta actividad?; ¿Qué se me dificultó más de la actividad?; ¿Qué aprendí a lo largo de la actividad? El alumno deberá terminar el escrito y entregarlo la siguiente sesión
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrito donde se responda las preguntas: ¿Cómo me sentí en esta actividad?; ¿Qué se me dificultó más de la actividad?; ¿Qué aprendí a lo largo de la actividad</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumno reflexiona sobre las 3 preguntas que contestó y entregó al profesor en la hoja blanca tamaño carta</li> </ul>
Bibliografía	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i> . México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.		

Área temática	Autoconocimiento	Duración	2 horas	Sesión	2
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno identifique sus objetivos personales y profesionales</li> <li>• Que el alumno diseñe un plan de actividades para alcanzar sus objetivos personales y profesionales</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 40 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de trabajar en equipo;</li> <li>• Capacidad de gestionar su propio aprendizaje;</li> <li>• y Capacidad de actuar de manera autónoma.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad 1. Identificar objetivos en común (Tiempo estimado 1 hora 20 minutos)</p> <p>1.- Al comenzar la clase el profesor saluda a los alumnos presentes y les comunica que esperaran 10 minutos para contar con la presencia de todos los alumnos o en su defecto de la mayoría. En caso de que se encuentre la mayoría de los alumnos el profesor preguntará a estos si desean comenzar la clase o esperar 10 minutos.</p> <p>2.- El profesor explica al grupo que la intención de la actividad es que los alumnos identifiquen los objetivos personales y profesionales que tienen.</p> <p>3.- El profesor reparte una hoja blanca tamaño carta a todos los alumnos. Les indica que durante 10 minutos deben escribir de manera individual sus objetivos personales y profesionales.</p> <p>4.- Una vez cumplido el tiempo asignado el profesor pide a los alumnos que, al reverso de la hoja, jerarquicen sus objetivos, colocando primero los objetivos que consideren más importantes y posteriormente los que</p>	En clase	<p>Actividad 1. Identificar objetivos en común. (Tiempo estimado 1 hora 20 minutos)</p> <p>1.- Los alumnos de manera individual escriben sus objetivos personales y profesionales.</p>		

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

tengan menos grado valoración, hasta llegar al que consideren menos trascendental.

5.- Una vez cumplido el tiempo acordado el profesor pide a los alumnos que de manera voluntaria comenten cuáles son sus objetivos personales y profesionales, mientras él los anota en el pizarrón.

6.- Con ayuda de los alumnos el profesor pide que seleccione de los tres objetivos más repetidos en el pizarrón.

7.- Tomando como referencia los 3 objetivos que más se repitieron, el profesor pide que de manera voluntaria los alumnos mencionen las actividades y/o tareas que se deben llevar a cabo para cumplir los objetivos.

8.- El profesor menciona que para realizarse personal y laboralmente es necesario identificar los objetivos y el camino para lograrlos.

Actividad 2. Plan de trabajo semanal. (Tiempo estimado 40 minutos)

1.- El profesor reparte una hoja blanca tamaño carta para todos los estudiantes, les comenta que esta actividad se une con la otra y tiene como intención que los alumnos creen un plan de trabajo para lograr sus objetivos personales y profesionales.

2.- Los alumnos al reverso de su hoja jerarquizan los objetivos antes mencionados de mayor a menor importancia.

3.- Los alumnos de manera voluntaria comentan ante el grupo sus objetivos personales y profesionales.

4.- Los alumnos de manera voluntaria mencionan las actividades y/o tareas que se deben de llevar a cabo para el logro de los tres objetivos escritos en el pizarrón.

5.- Los alumnos junto con el profesor sugieren algunas actividades y/o tareas que ayuden a cumplir los 3 objetivos más populares del grupo.

Actividad 2. Plan de trabajo semanal. (Tiempo estimado 40 minutos)

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>2.- El profesor pide a los alumnos que retomen los objetivos personales y profesionales de la actividad anterior y coloquen las actividades y/o tareas que realizar para lograrlos.</p> <p>3.- El profesor pide a los alumnos que creen un plan de trabajo semanal en donde incorporen las actividades y/o tareas para lograr sus objetivos.</p> <p>4.-El profesor pide a los alumnos que entreguen sus hojas con los objetivos jerarquizados y con la descripción de las actividades y/o tareas. Les dice que en caso de no haber terminado lo pueden hacer como trabajo extra clase y entregarlo al iniciar la clase siguiente.</p> <p>5.- El profesor concluye la clase mencionando la importancia de establecer objetivos, jerarquizarlos, describir como alcanzarlos e incorporarlos en la rutina diaria.</p>		<p>1.- Los alumnos escriben en una hoja los sus objetivos personales y profesionales y las actividades y/o tareas que deben hacer para alcanzarlos.</p> <p>2.- Los alumnos crean un plan de trabajo semanal en donde procuran incorporar las actividades y/o tareas para el logro de sus objetivos.</p> <p>3.- Los alumnos entregan sus hojas con los objetivos jerarquizados y con actividades y/o tareas al profesor.</p>
Extra clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar y elegir una lectura o fragmento de un texto de aproximadamente una cuartilla para ser leída ante el grupo la siguiente sesión</li> </ul>	Extra clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En caso de no haber terminado realizar el plan semanal con la incorporación de actividades y/o tareas para el logro de objetivos personales y profesionales</li> </ul>
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja con objetivos personales y profesionales jerarquizados</li> <li>• Hoja con descripción de actividades y/o tareas para alcanzar objetivos personales y/o profesionales.</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A lo largo de la sesión el alumno reflexiona sobre sus objetivos y las actividades que debe de hacer para alcanzarlos</li> </ul>
Bibliografía	DOLORES, María y Neus Lorenzo, <i>Técnicas de estudio. Guía del estudiante eficiente</i> . Barcelona, Ed. Océano, 2002. 250 pp.		

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. *Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo*. México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.

Área temática	Autoconocimiento	Duración	2 horas	Sesión	3
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno conozca algunas técnicas de lectura que le permitan comprender mejor un texto.</li> <li>• Que el alumno identifique la manera en que toma apuntes y considere a estos como una herramienta de aprendizaje.</li> </ul>		Asistentes	De 15 a 40 alumnos	
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y síntesis;</li> <li>• Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica;</li> <li>• y Capacidad de gestionar su propio aprendizaje.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta</li> <li>• Lectura de aproximadamente una cuartilla</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor		Alumno			
En clase	<p>Actividad 1. Lectura de comprensión. (Tiempo estimado 1 hora 20 minutos)</p> <p>1.- Al comenzar la clase el profesor informa a los alumnos que esperaran 10 minutos para contar con todos los alumnos o al menos la mayoría. En caso de que se encuentre la mayoría del grupo el profesor consultará a los alumnos presentes si desean comenzar la clase o esperar 10 minutos a los compañeros que faltan.</p>	En clase	<p>Actividad 1. Lectura de comprensión. (Tiempo estimado 1 hora 20 minutos)</p>		

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

2.- El profesor pedirá a los alumnos que no entregaron la sesión pasada su hoja con la descripción de las tareas y/o actividades por objetivo a modo de plan de trabajo semanal.

3.- El profesor explica al grupo que el objetivo de la actividad es conocer y aplicar técnicas de lectura de comprensión.

4.- El profesor explica a los alumnos que leerá un texto (previamente el profesor preparó un texto como trabajo extra clase) en tres ocasiones, mientras tanto los alumnos: en la primera, identificarán las ideas principales de las secundarias, en la segunda, formulan preguntas a partir del texto, y la tercera identificarán conceptos clave.

5.- El profesor reparte una hoja blanca tamaño carta a todos los alumnos y les indica que ahí deben realizar sus anotaciones con relación a la lectura.

6.- El indica a los alumnos que va a realizar la primera lectura del texto y pide que los alumnos identifiquen y anoten las ideas principales y secundarias. El profesor realiza lectura.

7.- Profesor indica que volverá a leer el texto, mientras tanto los alumnos deberán formular preguntas que les surjan al escuchar el texto.

1.- En caso de no haber entregado su hoja con la incorporación de actividades y/o tareas de aprendizaje en planeación semanal, los alumnos le entregaran dicha hoja al profesor.

2.- Alumnos escuchan la lectura del profesor y anotan en su hoja tamaño carta las ideas principales y secundarias.

3.- Alumnos escuchan la lectura del profesor y escriben preguntas que formulan a partir del texto.



Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

8.- Profesor les indica a los alumnos que realizará una última lectura del texto mientras tanto ellos deberán identificar los conceptos o palabras claves del texto.

9.- El profesor pide a todos los alumnos que de manera voluntaria mencionen las ideas principales y secundarias que identificaron en el texto. El profesor comenta las similitudes y diferencias entre las diferentes ideas que identificaron los alumnos.

10.- De igual forma el profesor pide a los alumnos que de manera voluntaria expongan ante el grupo las preguntas que le surgieron al escuchar el texto. El profesor anota en el pizarrón las preguntas y con ayuda del grupo las responde.

11.- El profesor pide a los alumnos que de manera voluntaria compartan los conceptos clave que identificaron en el texto. El profesor escribe los conceptos clave en el pizarrón.

12.- El profesor le pide a los alumnos que del otro lado de su cuartilla anoten un pequeño escrito de un párrafo que explique de que trata el texto, utilizando al menos: una idea principal, una secundaria, respondan una de las preguntas del pizarrón y procuren utilizar los conceptos clave.

4.- Los alumnos escuchan la lectura del profesor mientras anotan en su hoja las palabras claves del texto.

5.- Los alumnos de manera voluntaria comentan ante el grupo las ideas principales y secundarias que encontraron.

6.- Los alumnos exponen sus dudas ante el grupo y con ayuda del profesor las responden.

7.- Los alumnos de manera voluntaria mencionan sus conceptos clave mientras el profesor los anota en el pizarrón.

8.- Alumnos escriben en un párrafo un pequeño resumen del texto que les leyó el profesor que incluye: una idea principal, una secundaria, la respuesta a una de las preguntas del pizarrón y utilizando conceptos clave.

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

13.- Al concluir el tiempo asignado el profesor pide a los alumnos que entreguen su hoja la actividad que realizaron.

Actividad 2. Apuntes como técnica de estudio. (Tiempo estimado 40 minutos)

1.-El profesor comenta a los alumnos que el objetivo de la actividad consiste en identificar los elementos que deben tener los apuntes de clase para convertirse en una herramienta de estudio.

2.- El profesor pide a los alumnos que se junten en parejas para discutir cuales son las características que deben tener los apuntes de clase para convertirse en una herramienta de estudio.

3.- El profesor pide a las parejas que mencionen ante el grupo las características que deben tener los apuntes de clase mientras las escribe en el pizarrón.

4.- El profesor pide ayuda a los alumnos para formar un listado con las principales características que deben tener los apuntes de clases. Se recomienda que este listado no sea menor a 5 ni mayor a 10 enunciados.

5.- Profesor pide a los alumnos que compartan con su pareja de trabajo uno de sus apuntes e identifiquen si cumple con las características para ser una herramienta de estudio.

Actividad 2. Apuntes como técnica de estudio. (Tiempo estimado 40 minutos)

1.- Los alumnos se juntan en parejas y discuten sobre las características que deben tener los apuntes de clase para convertirse en una herramienta efectiva de estudio.

2.- Los alumnos comentan ante el grupo las características que deben tener los apuntes.

3.- Los alumnos revisan uno de los apuntes de su pareja de trabajo identificando los elementos para ser una herramienta de estudio.

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>6.- Profesor pide a los alumnos que comenten al grupo: cómo se sintieron al revisar y ser revisados sus apuntes y su experiencia al tomar apuntes y usarlos como herramientas de estudio.</p> <p>4.- Los alumnos comentan ante el grupo: cómo se sintieron al revisar y ser revisados sus apuntes y su experiencia al tomar apuntes y usarlos como herramientas de estudio.</p> <p>7.- El profesor cierra la actividad comentando sobre la importancia de realizar buenas lecturas y escritos claros para mejorar su aprendizaje.</p>		
Extra clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>El profesor debe de buscar en periódicos o revistas imágenes de rostros humanos, recortarlos y pegarlos en hojas blancas tamaño carta. Todos los alumnos deben de tener una hoja con la imagen de un rostro para la actividad de la siguiente clase.</li> </ul>	Extra clase	
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>De manera individual hoja con: ideas principales, preguntas, y conceptos claves sobre un texto. Y con escrito de un párrafo.</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumno realiza durante la sesión ejercicios para identificar ideas principales, conceptos y formular preguntas a partir de un texto.</li> </ul>
Bibliografía	<p>BÁEZ, Blanca, <i>Ser estudiante. Orientación educativa</i>. México, Ed. Trillas. 2008. 230 pp.</p> <p>SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i>. México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.</p>		

Área temática	Autoconocimiento	Duración	2 horas	Sesión	4
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno identifique sus emociones y la de sus compañeros</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 40 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de identificar sus propias emociones</li> <li>• Capacidad de trabajar en equipo.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta con la imagen de un rostro</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad 1. Empatía con estados de ánimo (Tiempo estimado 1 hora 30 minutos)</p> <p>1.- Al comenzar la clase el profesor informa a los alumnos presentes que esperaran 10 minutos con la intención de que lleguen todos los alumnos o en su defecto la mayoría. En caso de que este la mayoría de los alumnos presentes en el grupo, se les preguntará si desean iniciar o esperar 10 minutos a los que faltan.</p> <p>2.- El profesor comentará al grupo que el objetivo de la sesión es que los alumnos identifiquen sus emociones y las de los demás.</p> <p>3.- El profesor reparte una hoja tamaño carta con la imagen de un rostro a cada uno de los alumnos. Les indica que a partir de observar el rostro deben de dibujar el cuerpo y el contexto en donde se encuentra, es decir colocarle solo o en compañía, en una biblioteca, bajo la lluvia, en un parque, etcétera.</p>	En clase	<p>Actividad 1. Empatía con estados de ánimo (Tiempo estimado 1 hora 30 minutos)</p>		

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

4.- El profesor pide a los alumnos que del otro lado de la hoja donde hicieron el dibujo escriban dos párrafos; en el primero describan la situación en la que se encuentra la persona de su dibujo y como se siente, y en el segundo párrafo escriban que harían o que le dirían a la persona de acuerdo a como se siente.

5.- El profesor numera a los alumnos del 1 al 4 y pide a estos que formen equipo de 4 integrantes con un compañero 1, 2, 3 y 4. Les menciona que dentro de cada equipo el alumno número 1 será el vocero.

6.- El profesor pide a los alumnos que durante 10 minutos comenten dentro de sus equipos sus dibujos y los párrafos que escribieron.

7.- Profesor pide a los voceros de cada equipo que expongan ante el grupo los comentarios que se llevaron a cabo dentro del equipo.

8.- El profesor agradece a los alumnos su participación y habla de la importancia de identificar las emociones de los demás y actuar en consecuencia.

1.- Los alumnos reciben del profesor una hoja tamaño carta con la imagen de un rostro y después de observar la cara realizan el dibujo de su cuerpo y el lugar donde se encuentra.

2.- Los alumnos escriben, del otro lado de la hoja donde se encuentra su dibujo, dos párrafos: primero explican su dibujo y cómo se siente la persona que en él aparece y en el segundo ponen como llegarían a hablar y que harían con esa persona, tomando en cuenta su estado de ánimo y situación en la que se encuentra.

3.- Los alumnos forman equipos con ayuda del profesor e identifican quien es el vocero.

4.- En equipos los alumnos comentan sus dibujos y los dos párrafos que escribieron para describirlos y explicar cómo se comportarían como la persona de su dibujo.

5.- Los voceros de cada equipo exponen ante el grupo los comentarios que hicieron los miembros del equipo con respecto a sus dibujos.

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

Actividad 2. En dos renglones. (Tiempo estimado 30 minutos)

1.- El profesor dice a los alumnos que van a continuar la sesión con otra actividad en la que seguirán trabajando dentro de su equipo.

2.- El profesor entrega una hoja blanca tamaño carta a todos los alumnos y les pide que la dividan en 4 partes. Y que escriban en cada pedazo de hoja el nombre de un integrante del equipo, incluyéndose a sí mismos y en la parte de atrás lo que piensan de esta persona en dos renglones.

3.- El profesor pide a los alumnos que una vez escrito su el pensamiento para cada uno de los compañeros del equipo, se los entregue en la mano y lo lean.

4.- Profesor pide a los alumnos que dentro de los equipos comenten como se sintieron al revisar la hoja con los pensamientos a sus compañeros y que diferencias había con el escrito propio.

5.- Profesor pide a los voceros de cada equipo que comenten al grupo los elementos más relevantes de las discusiones dentro de su equipo.

Actividad 2. En dos renglones (Tiempo estimado 30 minutos)

1.- Alumnos reciben hoja blanca tamaño carta del profesor y la dividen en 4 partes, en cada una ponen el nombre de un integrante del equipo y lo que piensan de él, incluyéndose a sí mismos.

2.- Alumnos entregan en la mano papel con pensamiento y leen el que le entregan sus compañeros.

3.- Los alumnos comentan en equipo como se sintieron al leer los pensamientos de sus compañeros y que tanto coincidieron con el escrito propio.

4.- Los voceros de cada equipo comentan los aspectos

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	6.- El profesor retoma los comentarios de los voceros y habla de la importancia de conocer y saber comunicar sus emociones.		más importantes de la discusión dentro de su equipo con respecto a los pensamientos que escribieron y les escribieron.
Extra clase	<p>1.- Preparará un texto menor a una cuartilla, donde se presente un conflicto social que aqueja a tres partes. Se recomienda que el conflicto tenga relación con el contexto de los estudiantes de pedagogía, ya sea a nivel escolar o profesional.</p> <p>Ejemplo de conflicto: Un grupo de estudiantes de una universidad privada desea aprovechar los días de asueto escolar realizando actividades en la Biblioteca de su universidad.</p> <p>No obstante, contrario al deseo del grupo de estudiantes, la institución educativa no abre sus instalaciones en días festivos ya que los trabajadores no los laboran.</p> <p>Por su parte, la rectoría de la universidad no cuenta con los recursos económicos para pagar el sueldo de los trabajadores en días de asueto. Además, sabe que, en caso de no satisfacer la petición de los estudiantes, estos pueden no volverse a inscribir el semestre siguiente, dando como resultado el cierre de la universidad por falta de recursos.</p>	Extra clase	
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja tamaño carta con el dibujo de una persona a partir de su rostro y la creación de una historia a partir de ella.</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno de manera individual realiza dibujo de una persona a partir de su rostro y le crea una historia.</li> </ul>
Bibliografía	<p>GÓMEZ, Josepa, <i>Educación emocional y lenguaje en la escuela</i>. Barcelona, Ed. Octaedro, 2003. 185 pp.</p> <p>SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i>. México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.</p>		

Área temática	Trabajo colaborativo	Duración	2 horas	Sesión	5
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno conozca la metodología de trabajo para la Unidad temática Trabajo colaborativo</li> <li>• Que el alumno resuelva un conflicto asumiendo diferentes roles</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 30 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicarse con diversos actores educativos;</li> <li>• Capacidad de trabajar en equipo;</li> <li>• y Capacidad de negociar</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes.</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad 1 Presentación de la Unidad temática Trabajo colaborativo. (Tiempo estimado 25 minutos)</p> <p>1.- Al comenzar la clase el profesor indica a los alumnos presentes que esperaran 10 minutos a que lleguen los alumnos faltantes. En caso de que se encuentre la mayoría el profesor preguntara a los alumnos presentes si desean esperar a los que faltan o prefieren comenzar.</p> <p>2.- El profesor presenta al grupo la Unidad Temática Trabajo colaborativo, menciona el objetivo, metodología, duración y actividades que se trabajaran.</p> <p>Actividad 2 Resolución de un conflicto. (Tiempo estimado 1 hora 35 minutos)</p> <p>1.- El profesor numera a todos los alumnos del 1 al 3, para formar equipos de 3 personas. Indica que para la actividad todos los alumnos 1 pasarán a ser A, los 2 a ser B y por último los 3 serán C.</p>	En clase	<p>Actividad 1 Presentación de la Unidad temática Trabajo colaborativo. (Tiempo estimado 25 minutos)</p> <p>1.- En caso de que el alumno lo consideré tomará notas y si presenta alguna duda sobre la Unidad Temática Trabajo Colaborativo se la hará saber al profesor.</p> <p>Actividad 2 Resolución de un conflicto. (Tiempo estimado 1 hora 35 minutos)</p>		



Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

2.- Pedir a los alumnos que se junten con su equipo donde debe haber un integrante A, B y C. Explicar que el objetivo de la actividad es que los estudiantes resuelvan un conflicto social que involucra varios intereses, llegando a un acuerdo que beneficie a todas las partes. Para lograr lo anterior los alumnos tendrán que dialogar, escuchar y proponer soluciones.

Ejemplo de conflicto: Un grupo de estudiantes de una universidad privada desea aprovechar los días de asueto escolar realizando actividades en la Biblioteca de su universidad.

No obstante, contrario al deseo del grupo de estudiantes, la institución educativa no abre sus instalaciones en días festivos ya que los trabajadores no los laboran.

Por su parte, la rectoría de la universidad no cuenta con los recursos económicos para pagar el suelo de los trabajadores en días de asueto. Además, sabe que, en caso de no satisfacer la petición de los estudiantes, estos pueden no volverse a inscribir el semestre siguiente, dando como resultado el cierre de la universidad por falta de recursos.

3.- Leer para todos los alumnos el conflicto que tienen que resolver en equipo (puede ser el ejemplo antes descrito o uno que el profesor haya trabajado extra clase), explicarles que cada alumno defenderá los intereses de una parte.

1.- Durante 15 minutos: el alumno A (estudiantes de universidad privada) explicara al alumno B (rector de la universidad) su demanda mientras B y C (líder de trabajadores) escuchan sin interrumpir. Posteriormente B pregunta a A lo que no quedo claro mientras C sólo

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

4.- Justo 2 minutos antes de cumplirse el tiempo de discusión (15 minutos), el profesor debe comunicar a los equipos que deben procurar llegar a una conclusión.

5.- Al cumplirse el tiempo el profesor indicará a los equipos que se cambiará de roles. De esta manera A pasará a ser B, B pasa a ser C, y C pasa a ser A y se repite el ejercicio.

6.- Como en el punto 4 el profesor unos minutos antes de cumplirse el tiempo de discusión (15 minutos), indica a los alumnos el tiempo que les queda y les recomienda ofrecer una resolución al conflicto.

7.- Una vez cumplido el tiempo (15 minutos) de discusión del conflicto, el profesor indicará a los alumnos que tienen que cambiar nuevamente de roles, por lo tanto, el que era B pasa a ser C, C pasa a ser A y A pasa a ser B y realizan el ejercicio con sus nuevos roles asignados.

8.- El profesor unos minutos antes de cumplirse el tiempo de discusión (15 minutos) indica a los alumnos el tiempo que les queda y los exhorta a llegar a una solución del conflicto.

9.- El profesor pide que los alumnos regresen a sus lugares de inicio de la clase y los vuelve a enumerar del 1 al 5. Menciona que todos los alumnos 1 deben de formar equipo con los 1, los 2 con los 2 y así con todos los números.

10.- Una vez formados los equipos el profesor les menciona que todos los 1 de los diferentes equipos serán los secretarios de sus equipos y a ellos les corresponde realizar una síntesis de la discusión que se lleve a cabo

escucha. Al terminar esto C comenta sus impresiones. Finalmente, en conjunto (A, B y C) proponen una solución que beneficie a todos los intereses.

2. Al igual que en el punto anterior el alumno A explicara al alumno B su demanda mientras B y C escuchan sin interrumpir. Posteriormente B pregunta a A lo que no quedo claro mientras C sólo escucha. Al terminar esto C da su opinión. Finalmente, en conjunto proponen una solución.

3.- Con en los puntos anteriores los alumnos comentan sus puntos de vista con respecto al conflicto y llegan a un acuerdo

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>en los equipos.</p> <p>11.- El profesor indica a todo el grupo que dentro de los equipos se debe de comentar su experiencia con la actividad de cambio de roles guiados con las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron con la actividad?; ¿Qué se les dificultó?; ¿Qué aprendieron?; ¿Cómo pueden aplicar lo aprendido a su vida cotidiana, escolar y/o profesional?</p> <p>12.- Una vez terminado el tiempo de discusión el profesor pide a los secretarios de los equipos que comenten para todo el grupo la discusión que se llevó en su equipo.</p> <p>13.- Finalmente el profesor retomando los comentarios de los secretarios de los equipos realiza una síntesis de la actividad y comenta de la importancia de la resolución satisfactoria para todas las partes involucradas en un conflicto.</p>		<p>4.- Alumnos en equipos de 5 personas comentan su experiencia en la actividad de cambio de roles y con ayuda del secretario toman nota sobre su discusión grupal.</p>
Extra clase		Extra clase	
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja entregada por el secretario de cada equipo donde se comenta la discusión que se llevó a cabo con respecto a las preguntas: ¿Cómo se sintieron con la actividad?; ¿Qué se les dificultó?; ¿Qué aprendieron?; ¿Cómo pueden aplicar lo aprendido a su vida cotidiana, escolar y/o profesional?</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En equipo los alumnos entregan hoja donde explican: ¿Cómo se sintieron con la actividad?; ¿Qué se les dificultó?; ¿Qué aprendieron?; ¿Cómo pueden aplicar lo aprendido a su vida cotidiana, escolar y/o profesional?</li> </ul>
Bibliografía	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i> . México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.		

Área temática	Trabajo colaborativo	Duración	2 horas	Sesión	6
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que el alumno participe en un equipo y asuma un rol dentro de él</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 40 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de análisis y síntesis;</li> <li>Capacidad de trabajar en equipo;</li> <li>Capacidad de coordinar equipos;</li> </ul> y Capacidad de negociar			<ul style="list-style-type: none"> <li>Pizarrón y marcadores</li> <li>Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>Hojas blancas tamaño carta</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad elección y delimitación de un tema. (Tiempo estimado 2 horas)</p> <p>1.- Al comenzar la clase el profesor saluda a los alumnos presentes e informa al grupo que esperaran 10 minutos esperando contar con todo el grupo o en su defecto la mayoría. En caso de contar con la mayoría de alumnos al comenzar la clase, el profesor pondrá en consideración del grupo el empezar inmediatamente o esperar 10 minutos.</p> <p>2.- Una vez pasado el tiempo indicado, el profesor pedirá a los alumnos que se formaran en equipos para trabajar el resto de las sesiones del curso. La intención es que los integrantes de los equipos preparen un tema y lo expongan al grupo.</p> <p>3.- El profesor numera a todos los alumnos del grupo 1 al 6. Indica que todos los alumnos con número 1 se junten con los 1, los 2 con los 2 y así con todos números, dando como total 6 grupos.</p> <p>4.- El profesor menciona que durante 15 minutos los equipos deben elegir un tema y delimitarlo, además que</p>		En clase	<p>Actividad elección y delimitación de un tema. (Tiempo estimado 2 horas)</p> <p>1.- Los alumnos se distribuyen en 6 equipos a lo largo del salón sentados en círculo o semicírculo para permitir un mejor diálogo.</p>	

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

deben considerar que dicho tema lo prepararán y expondrán ante el grupo posteriormente.

5.- El profesor se mantiene atento de la discusión en los diferentes grupos y pregunta si existe alguna dificultad para elegir tema, si es el caso puede sugerir alguno. Unos minutos antes de cumplirse el tiempo destinado a la discusión (15 minutos) el profesor recuerda a los alumnos que deben concluir.

6.- A llegar el tiempo destinado para la discusión el profesor pide a cada equipo que comente el tema que eligieron y porque lo escogieron.

7.- El profesor pide que durante 5 minutos se elija dentro de los equipos a un coordinador y un secretario; explica que el primero será el encargado de dirigir las actividades del equipo y por ende será el responsable. Por su parte el secretario será el encargado de hablar por el equipo ante el grupo, de anotar lo que acontece dentro del grupo cuando se indique y entregar los escritos que se soliciten.

8.- Al terminar el tiempo asignado el profesor pide que dentro de los equipos se respondan las siguientes preguntas: ¿Qué de ese tema queremos tratar?; ¿Cómo pensamos trabajarlo?; Y ¿Dónde tenemos que investigar? Y pide que el secretario de cada equipo escriba en una hoja en blanco las preguntas con sus respectivas respuestas y el nombre de cada integrante y su cargo dentro del equipo.

2.- Dentro de los diferentes equipos los alumnos discuten sobre un tema que les interese para prepararlo y presentarlo frente al grupo.

3.- Alumnos comentan el tema que eligieron en equipo y el motivo por el que lo escogieron.

4.- Dentro de cada equipo los alumnos nombran a un coordinador y secretario.

5.- Dentro de cada equipo se discuten las siguientes preguntas guiadas por el coordinador: ¿Qué de ese tema

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>9.- Al concluir el tiempo de discusión o una vez terminado el ejercicio por todos los participantes el profesor pide a cada secretario comenté ante el grupo su discusión y posteriormente entregue al profesor su hoja con los datos antes solicitados</p> <p>10.- El profesor pide a los coordinadores que, como trabajo extra clase, dirijan en su equipo una breve investigación sobre el tema que eligieron.</p>		<p>queremos tratar?; ¿Cómo pensamos trabajarlo?; Y ¿Dónde tenemos que investigar? Mientras el secretario anota lo discutido en una hoja blanca junto con los nombres de los participantes y sus respectivos cargos.</p> <p>6.- Los secretarios de cada equipo presentan ante todo el grupo una síntesis de su discusión en equipo y posteriormente entregan al profesor la hoja con las respuestas y datos de los integrantes del equipo.</p> <p>7.- Los coordinadores dirigen dentro de sus equipos una estrategia de investigación del tema que eligieron anteriormente.</p>
Extra clase		Extra clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los diferentes equipos realizan una pequeña investigación sobre el tema que eligieron en clase. No es necesario presentar ningún escrito.</li> </ul>
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los secretarios de equipo entregan una hoja con el nombre los integrantes y su cargo, además la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué de ese tema queremos tratar?; ¿Cómo pensamos trabajarlo?; Y ¿Dónde tenemos que investigar?</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>En equipo los alumnos discuten sobre el tema que desean exponer contestando las siguientes preguntas: ¿Qué de ese tema queremos tratar?; ¿Cómo pensamos trabajarlo?; Y ¿Dónde tenemos que investigar?</li> </ul>
Bibliografía	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i> . México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.		

Área temática	Trabajo colaborativo	Duración	2 horas	Sesión	7
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno planee la presentación de una clase en equipo</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 40 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y síntesis;</li> <li>• Capacidad de trabajar en equipo;</li> <li>• Capacidad de coordinar equipos;</li> <li>• y Capacidad de negociar.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad diseño de una sesión. (Tiempo estimado 2 horas)</p> <p>1.- Al iniciar el tiempo de la clase el profesor dice a los alumnos presentes que esperaran 10 minutos a que lleguen los alumnos que faltan o en su defecto la mayoría. En caso de estar presentes la mayoría el profesor pondrá en consideración con los alumnos presentes el comenzar o esperar 10 minutos.</p> <p>2.- El profesor pide a los alumnos que se sienten en círculo o semicírculo con su equipo de trabajo y pide a cada equipo que expliquen al grupo la estrategia que emplearon para investigar el tema que eligieron y los resultados que obtuvieron.</p> <p>3.- El profesor explica a los alumnos que el objetivo de la actividad es que dentro de los equipos se elabore el diseño de una clase de 30 minutos que contemple: Objetivo, apertura, desarrollo y cierre, técnicas grupales, actividades, recursos y evaluación.</p> <p>4.- Profesor pide a los coordinadores de los equipos que dirijan la planeación de una clase que contemple los</p>		En clase	<p>Actividad diseño de una sesión. (Tiempo estimado 2 horas)</p> <p>1.- Los alumnos dentro de su equipo explican a todo el grupo la estrategia que aplicar para investigar sobre el tema que eligieron y los resultados que obtuvieron.</p>	

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

elementos anteriores. Además, pide al secretario de cada equipo anote en una hoja blanca todas las características que van formando la planeación de su clase.

5.- El profesor se acerca constantemente a los equipos para conocer el progreso e inconvenientes que se van presentando con la actividad. Unos minutos antes de cumplirse el tiempo asignado avisa a los coordinadores de los equipos.

6.- Al termina el tiempo destinado el profesor pide a los secretarios de los equipos que expongan al grupo las características de sus planeaciones de sesión.

7.- Al terminar de hablar los secretarios el profesor le pide a estos que anoten el nombre de los integrantes del equipo en la hoja de la planeación de clase y se la entregue al profesor.

8.- Al concluir la mayoría de los alumnos el profesor pide la hoja con las preguntas individuales de los alumnos y comenta sobre la importancia del trabajo en equipo.

9.- El profesor comenta que las próximas 2 clases están destinadas a exposiciones, divididas en 3 exposiciones por día.

10.- Para elegir el orden en que pasarán a exponer las siguientes 2 clases, el profesor corta una hoja en 6 pedazos, los numera del 1 al 6 y los dobla. Pide que cada coordinador de equipo elija un pedazo, el número que saque es el orden con que pasaran a exponer.

2.- Cada equipo con dirección del coordinador planea una clase de 30 minutos con: Objetivo, apertura, desarrollo y cierre, técnicas grupales, actividades, recursos y evaluación.

3.- Los secretarios de cada equipo exponen al grupo las características del diseño de sus sesiones.



Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>11.- El profesor explica que los primeros 3 equipos expondrán la siguiente clase, pero que todos deben asistir sin importar si exponen o no ya que realizarán una evaluación de sus compañeros.</p> <p>12.- El profesor dice a los alumnos que para cerrar la Unidad Temática Trabajo Colaborativo respondan de forma individual las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí durante la Unidad Temática Trabajo Colaborativo?; ¿Qué se me dificulta al trabajar en equipo?; ¿Qué puedo hacer para mejorar mi trabajo en equipo?</p>		<p>4.- Los coordinadores de los equipos escogen un pedazo de papel con el número que les tocará para exponer y le comunican a su equipo el día que expondrán.</p> <p>5.- Los alumnos de manera individual responden en una hoja blanca las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí durante la Unidad Temática Trabajo Colaborativo?; ¿Qué se me dificulta al trabajar en equipo?; ¿Qué puedo hacer para mejorar mi trabajo en equipo?</p>
Extra clase	El profesor debe de conocer e imprimir la Rúbrica de evaluación <sup>232</sup> de presentaciones por equipo.	Extra clase	En caso de exponer la siguiente clase preparar la exposición en equipo.
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja por equipo con la planeación de una clase que incluya: Objetivo, apertura, desarrollo y cierre, técnicas grupales, actividades, recursos y evaluación.</li> <li>• Hoja individual con las respuestas a las preguntas: ¿Qué aprendí durante la Unidad Temática Trabajo Colaborativo?; ¿Qué se me dificulta al trabajar en equipo?; ¿Qué puedo hacer para mejorar mi trabajo en equipo?</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En equipo los alumnos realizan planeación de una exposición.</li> </ul>
Bibliografía	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i> . México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.		

<sup>232</sup> Ver Anexo 5. Rúbrica de evaluación

Área temática	Hablar en público	Duración	2 horas	Sesión	8
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno conozca y realice la evaluación de un equipo por medio de Rúbricas</li> <li>• Que el alumno realice la presentación de un tema por equipo</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 40 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva;</li> <li>• Capacidad de análisis y síntesis;</li> <li>• Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica;</li> <li>• Y Capacidad de trabajar en equipo</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>• Rúbrica de evaluación</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad 1 Conocimiento de rúbrica de evaluación. (Tiempo estimado 30 minutos)</p> <p>1.- Al comenzar la clase el profesor dice a los alumnos presentes que esperaran 10 minutos a que llegue la mayoría de los alumnos. En caso de encontrarse la mayoría de los alumnos el profesor preguntará a los alumnos si desean comenzar la clase o esperar 10 minutos para que lleguen más compañeros.</p> <p>2.- Una vez cumplido el tiempo de espera, el profesor comenta a los alumnos que se trabajaran dos actividades, la primera el conocimiento de una rúbrica de evaluación<sup>233</sup> y la segunda las exposiciones de los equipos.</p> <p>3.- El profesor explica al grupo la dinámica en la que se usará la rúbrica de evaluación; cada que un equipo pase a exponer, los 5 restantes que se encuentren como oyentes, valoraran la exposición por medio de la rúbrica, con ayuda de su secretario o coordinador irán asignando el puntaje correspondiente de acuerdo a la categoría que evalúen. Al finalizar la exposición del equipo, los que se</p>	En clase	Actividad 1 Conocimiento de rúbrica de evaluación. (Tiempo estimado 30 minutos)		

<sup>233</sup> Ver Anexo 5. Rúbrica de evaluación

Actividades de aprendizaje

Profesor	Alumno
<p>encontraban como oyentes harán llegar su rúbrica con nombre de equipo evaluador al profesor.</p> <p>4.- En caso de existir alguna duda sobre el uso de las rúbricas el profesor explicará a detalle el aspecto que no quedo claro.</p> <p>5.- El profesor pedirá a los alumnos que se junten con su equipo y le pasará a cada equipo 5 rúbricas que utilizarán para evaluar a los demás equipos, les pedirá que las observen y que procuren tenerlas presentes cuando expongan.</p> <p>Actividad 2. Presentación de un tema y evaluación por medio de rúbricas. (Tiempo estimado 1 hora con 30 minutos)</p> <p>1.- El profesor recuerda a los equipos que el tiempo asignado para exponer es de 30 minutos y 5 minutos antes de cumplirse el tiempo él indicará con una señal al equipo el tiempo que les queda. Además, menciona que las rúbricas para evaluar al equipo expositor se deben llenar a la par de la intervención y ser entregadas al profesor al finalizar esta.</p> <p>2.- El profesor pide al equipo que sacó el papel con el número 1 que pase frente al grupo y exponga su tema durante 30 minutos.</p>	<p>1.- En caso de tener duda ya sean individuales o en equipo sobre el uso de las rúbricas los alumnos las expresarán al profesor para ser disipadas.</p> <p>2.- Los equipos recibirán las 5 rúbricas de evaluación y las observarán con la intención de familiarizarse con su uso.</p> <p>Actividad 2. Presentación de un tema y evaluación por medio de rúbricas. (Tiempo estimado 1 hora con 30 minutos)</p> <p>1.- El equipo correspondiente pasa a exponer durante 30</p>

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

3.- El profesor avisa al grupo expositor 5 minutos antes de concluir su tiempo, que está por concluir su presentación.

4.- El profesor agradece al equipo con el papel número su exposición y pide al siguiente equipo que pase al frente a exponer durante 30 minutos.

5.- El profesor avisa el grupo expositor 5 minutos antes de concluir su tiempo, que está por concluir su presentación.

6.- El profesor recibe las rúbricas de evaluación de los alumnos y agradece al equipo expositor.

7.- El profesor pide al grupo con el papel número 3 pase frente al grupo a exponer su tema.

8.- Como con los equipos anteriores que expusieron el profesor 5 minutos antes de cumplirse el tiempo asignado a la intervención del equipo 3, le recuerda que está por terminar su presentación

minutos mientras el resto de los equipos lo evalúan por medio de rúbricas.

2.- Al finalizar su tiempo o si el equipo expositor lo desea antes, terminará su exposición. El resto de los equipos presentan su rúbrica con el puntaje asignado al profesor.

3.- El equipo con el papel número 2 expone durante el tiempo que le fue asignado. Por su parte el resto de los equipos lo evalúan por medio de la rúbrica

4.- Como en el punto 2, al finalizar su tiempo el equipo expositor concluye su exposición. Por otro lado, el resto de los alumnos entregan la rúbrica de evaluación al profesor.

5.- El equipo número 3 expone su tema durante los 30 minutos que le fueron asignados.

6.- El equipo con el turno 3 para exponer, termina su intervención. Por su parte los equipos oyentes hacen llegar su rúbrica de evaluación al profesor.

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>9.- El profesor agradece al grupo con el turno 3 por su exposición y en general a todos los que lo hicieron durante la sesión.</p> <p>10.- El profesor da por terminada la sesión e invita a los alumnos a asistir a la próxima sesión.</p>		
Extra clase		Extra clase	
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rúbricas de evaluación de los equipos que se presentaron</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>En equipo los alumnos se evalúan por medio de Rúbrica de evaluación de presentaciones.</li> </ul>
Bibliografía	<p>CONOCER. <i>Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal</i> [en línea]. México, Secretaría de Educación Pública, 2012. 12 pp. &lt;<a href="http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia">http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia</a>&gt; [Consultada: 30 de Marzo, 2016]</p> <p>SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i>. México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.</p>		

Área temática	Hablar en público	Duración	2 horas	Sesión	9
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que el alumno realice una evaluación por medio de Rúbricas</li> <li>Que el alumno realice la presentación de un tema por equipos</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 40 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de comunicarse ante un grupo de manera efectiva;</li> <li>Capacidad de análisis y síntesis;</li> <li>y Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Pizarrón y marcadores</li> <li>Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>Rúbrica de evaluación</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad. Presentación de un tema y evaluación por medio de rúbricas. (Tiempo estimado 2 horas)</p> <p>1.- El profesor saluda a los alumnos presentes en el salón</p>	En clase	<p>Actividad. Presentación de un tema y evaluación por medio de rúbricas. (Tiempo estimado 2 horas)</p>		

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

de clases, les comunica que el grupo esperará 10 minutos para que este todo el grupo presente o al menos la mayoría. En caso de que se encuentre la mayoría de los alumnos el profesor preguntará a estos si desean comenzar o esperar 10 minutos.

2.- Una vez cumplido el tiempo el profesor saluda al grupo y les pide que se sienten cerca de sus equipos de trabajo para realizar la evaluación por medio de rúbricas.

3.- El profesor comenta a los alumnos el grupo continuará con las exposiciones como se vinieron realizando la sesión anterior; en donde un equipo presentaba un tema mientras los demás le evaluaban por medio de rúbricas.

4.- El profesor pide al equipo con el turno 4 para exponer, que pase al frente para presentar su tema durante 30 minutos. Le recuerda al equipo que 5 minutos antes de concluir su exposición él le indicará al equipo para que no excedan el tiempo.

5.- El profesor avisa al equipo expositor 5 minutos antes de terminar su presentación el tiempo que les resta.

6.- El profesor agradece la exposición del equipo con el turno 4 y pide al resto de los equipos que le entregue la rúbrica de evaluación que llenaron durante la exposición.

7.- El profesor pide al equipo con el turno número 5 que pase al frente a exponer su tema y recuerda al resto de

1.- Los alumnos se sientan junto con su equipo de trabajo.

2.- Equipo con el turno número 4 pasa a exponer su tema durante 30 minutos. Mientras esto sucede el resto de los equipos evalúan la exposición con ayuda de una rúbrica.

3.- El equipo expositor concluye su presentación y regresa a su lugar.

Actividades de aprendizaje

Profesor	Alumno
<p>los equipos que se preparen para evaluarlo.</p> <p>8.- El profesor indica al equipo expositor cuando a este le resten 5 minutos de presentación.</p> <p>9.- El profesor agradece al equipo expositor su intervención y recibe las rúbricas de evaluación de los diferentes equipos.</p> <p>10.- El profesor pide al último equipo en exponer que pase al frente. Le recuerda que al igual que los equipos anteriores cuenta con 30 minutos para explicar su tema.</p> <p>11.- El profesor recuerda al equipo expositor 5 minutos antes de termina su presentación el tiempo que le queda.</p> <p>12.- Como anteriormente, el profesor agradece al equipo expositor su presentación y recibe las rúbricas de evaluación de los demás equipos.</p> <p>13.- El profesor pide a todos los alumnos que de manera individual respondan en una hoja blanca las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí al exponer?; ¿Qué aprendí al evaluar?</p>	<p>4.- El equipo que tomó en el sorteo el papel con el número 5, expone su tema durante 30 minutos. Mientras tanto el resto de los equipos lo evalúan por medio de una rúbrica</p> <p>5.- Una vez terminado la exposición del penúltimo equipo en exponer vuelve a su lugar y el resto de los equipos entrega la rúbrica de evaluación al profesor.</p> <p>6.- El equipo con el turno 6 exponen su tema durante 30 minutos. Por su parte el resto de los equipos lo evalúan con ayuda de la rúbrica.</p> <p>7.- El equipo con el turno número 6 para exponer, concluye su exposición. Por su parte el resto de los equipos entregan la rúbrica de evaluación al profesor.</p>

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>14.- El profesor pide a los alumnos que entreguen su hoja con las respuestas. En caso de que uno o más alumnos no terminen de responder las preguntas en el tiempo de la clase le pide que lo entregue la siguiente sesión.</p> <p>15.- El profesor agradece al equipo su participación durante las exposiciones y felicita por trabajar en equipo.</p>		<p>14.- Los alumnos responden en una hoja blanca las preguntas: ¿Qué aprendí al exponer?; ¿Qué aprendí al evaluar?</p>
Extra clase		Extra clase	En caso de no haber terminado de contestar las preguntas: ¿Qué aprendí al exponer?; ¿Qué aprendí al evaluar? Contestarlas y entregarlas la próxima sesión
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbricas de evaluación de los equipos que se presentaron</li> <li>• Hoja con la respuesta a las preguntas: ¿Qué aprendí al exponer?; ¿Qué aprendí al evaluar?</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En equipo los alumnos se evalúan por medio de Rúbrica de evaluación de presentaciones y se autoevalúan respondiendo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí al exponer?; ¿Qué aprendí al evaluar?</li> </ul>
Bibliografía	<p>SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i>. México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.</p> <p>CONOCER. <i>Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal</i> [en línea]. México, Secretaría de Educación Pública, 2012. 12 pp. &lt; <a href="http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia">http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia</a>&gt; [Consultada: 30 de Marzo, 2016]</p>		



Área temática	Hablar en público	Duración	2 horas	Sesión	10
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno realice una autoevaluación y coevaluación de su presentación por equipo</li> <li>• Que el alumno participe en el cierre de la Unidad Temática Hablar en público</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 40 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y síntesis;</li> <li>• Capacidad de trabajar en equipo.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad. Autoevaluación a partir de análisis de rúbrica. (Tiempo estimado 2 horas)</p> <p>1.- Al comenzar la clase el profesor informa a los alumnos presentes que se esperaran 10 minutos para empezar la clase con la intención de contar con la totalidad de los alumnos o en su defecto la mayoría. En caso de que se encuentre la mayoría de los alumnos presentes al comenzar la clase, el profesor pondrá en consideración el empezar en ese momento o esperar 10 minutos.</p> <p>2.- El profesor menciona al grupo que la intención de la sesión es realizar una autoevaluación de la exposición de los días pasados, conocer la evaluación que realizaron los diferentes equipos con ayuda de la rúbrica y concluir la Unidad Temática Hablar en público.</p> <p>3.-El profesor pide a los alumnos que se sienten en círculo o semicírculo junto a su equipo con el que expusieron para dialogar.</p> <p>4.- El profesor entrega una rúbrica como la que utilizaron los alumnos para evaluar a sus compañeros, a</p>	En clase	<p>Actividad. Autoevaluación a partir de análisis de rúbrica. (Tiempo estimado 2 horas)</p> <p>1.- Los alumnos se sientan con el equipo con el que vinieron trabajando las últimas sesiones</p>		

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

cada equipo. Les dice que la intención de la actividad es que cada equipo dialogue durante 15 minutos sobre su desempeño comunicativo a lo largo de la exposición y realice una autoevaluación tomando como referencia la rúbrica que recién se les entregó.

5.-El profesor de manera constante se acerca a los diferentes equipos para conocer el dialogo que se está llevando entre los alumnos.

6.- Al concluir el tiempo asignado el profesor les entrega a los coordinadores de cada equipo las rúbricas que hicieron los diferentes equipos sobre el que ellos dirigen.

7.- El profesor les pide a los equipos que durante 20 minutos observen, comparen y discutan, las similitudes y diferencias entre las evaluaciones hechas por sus alumnos y la realizada dentro del equipo.

8.- El profesor de manera constante se acerca a los diferentes equipos para observar el diálogo que se está realizando dentro de los mismos.

9.- Al concluir el tiempo asignado el profesor pide a los grupos que discutan durante 40 minutos las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las diferencias que detectaron como equipo entre la autoevaluación que realizaron y las rúbricas de los demás equipos?; ¿De acuerdo con las rúbricas qué aspectos fueron deficientes en su exposición?; ¿De acuerdo con las rúbricas que elementos fueron sus fortalezas al exponer?; ¿Cómo se sintieron al

2.- Durante 15 minutos cada equipo discute con sus integrantes sobre su desempeño comunicativo durante su exposición y con ayuda de la rúbrica se autoevalúan.

3.- Los coordinadores de los equipos reciben del profesor las rúbricas de evaluación llenadas por los otros equipos y con ayuda de su equipo observa, comparan y discuten las similitudes y diferencias con respecto a la autoevaluación que ellos hicieron de su equipo.

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

ver la evaluación que les hicieron los demás equipos?

10.- El profesor pide a los coordinadores de los equipos dirijan la discusión y a los secretarios que tomen nota de las respuestas del grupo en una hoja blanca.

11.-El profesor se mantiene atento de las diferentes discusiones que se llevan en los equipos.

12.- Al concluir el tiempo el profesor pide a los secretarios de cada equipo que compartan al grupo las respuestas las preguntas mencionadas anteriormente.

13.- El profesor pide a todos los equipos que participen comentando su opinión sobre los resultados de la actividad.

14.- El profesor pide que de manera individual los alumnos respondan en una hoja en blanco las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí durante la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aprendí a lo largo de la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aspectos de

4.- Los coordinadores de los equipos dirigen la discusión sobre las preguntas: ¿Cuáles fueron las diferencias que detectaron como equipo entre la autoevaluación que realizaron y las rúbricas de los demás equipos?; ¿De acuerdo con las rúbricas qué aspectos fueron deficientes en su exposición?; ¿De acuerdo con las rúbricas que elementos fueron sus fortalezas al exponer?; ¿Cómo se sintieron al ver la evaluación que les hicieron los demás equipos? Mientras los secretarios de los equipos anotan en una hoja las respuestas que se van dando de la discusión.

5.- Los secretarios de cada equipo comparten al grupo las respuestas que se obtuvieron dentro de su equipo a las preguntas antes mencionada.

6.- De manera abierta los alumnos que lo deseen comentan sus impresiones sobre las discusiones que se llevaron a cabo dentro de su equipo durante la actividad.

7.- Los alumnos de manera individual responde en una

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	<p>mi comunicación al hablar en público deseo trabajar?</p> <p>15.- El profesor pide a los alumnos que entreguen su hoja con las preguntas: ¿Cómo me sentí durante la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aprendí a lo largo de la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aspectos de mi comunicación al hablar en público deseo trabajar? En caso de que alguien no haya terminado le pide que lo entregue la próxima sesión.</p>		<p>hoja en blanco las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí durante la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aprendí a lo largo de la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aspectos de mi comunicación al hablar en público deseo trabajar?</p>
Extra clase		Extra clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>En caso de no haber terminado de contestar las preguntas: ¿Cómo me sentí durante la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aprendí a lo largo de la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aspectos de mi comunicación al hablar en público deseo trabajar? Realizarlas como trabajo extra clase</li> </ul>
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Por equipo entregar la hoja con la respuesta a las preguntas: ¿Cuáles fueron las diferencias que detectaron como equipo entre la autoevaluación que realizaron y las rúbricas de los demás equipos?; ¿De acuerdo con las rúbricas qué aspectos fueron deficientes en su exposición?; ¿De acuerdo con las rúbricas que elementos fueron sus fortalezas al exponer?; ¿Cómo se sintieron al ver la evaluación que les hicieron los demás equipos?</li> <li>De manera individual hoja con la respuesta a las preguntas: ¿Cómo me sentí durante la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aprendí a lo largo de la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aspectos de mi comunicación al hablar en público deseo trabajar?</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>En equipo los alumnos realizan una comparación entre su autoevaluación y la que le hicieron sus compañeros y de manera individual realizan la autoevaluación de su trabajo durante la Unidad Temática Hablar en público respondiendo a las preguntas: ¿Cómo me sentí durante la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aprendí a lo largo de la Unidad Temática Hablar en público?; ¿Qué aspectos de mi comunicación al hablar en público deseo trabajar?</li> </ul>

Bibliografía	<p>CONOCER. <i>Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal</i> [en línea]. México, Secretaría de Educación Pública, 2012. 12 pp. &lt; <a href="http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia">http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia</a>&gt; [Consultada: 30 de Marzo, 2016]</p> <p>SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i>. México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.</p>
--------------	--

Área temática	Cierre y evaluación	Duración	2 horas	Sesión	11
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno realice la evaluación y coevaluación de su participación a lo largo del Taller de desarrollo de Competencias comunicativas</li> </ul>			Asistentes	De 15 a 40 alumnos
Competencias a trabajar			Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de trabajar en equipo;</li> <li>• Capacidad de identificar sus propias emociones;</li> <li>• Capacidad de análisis y síntesis.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Un salón de clases con ventilación adecuada y bancas suficientes</li> <li>• Hojas blancas tamaño carta</li> </ul>		
Actividades de aprendizaje					
Profesor			Alumno		
En clase	<p>Actividad 1. Crítica y autocrítica. (Tiempo estimado 60 minutos)</p> <p>1.- El profesor saluda a los estudiantes presentes y les informa que esperaran 10 minutos con la intención de contar con todos los alumnos. En caso de que se encuentre la mayoría de los alumnos el profesor preguntará si desean comenzar la clase o esperar 10 minutos a que lleguen sus compañeros.</p> <p>2.- El profesor comenta a los alumnos que es la última sesión del taller y tiene como objetivo que los alumnos realicen una autoevaluación y coevaluación de su participación en el taller.</p>		En clase	<p>Actividad 1. Crítica y autocrítica. (Tiempo estimado 60 minutos)</p>	

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

3.- El profesor pide a los alumnos que se junten con su equipo con el que vinieron trabajando las últimas sesiones.

4.- El profesor explica a los alumnos que la actividad consiste es que dentro de los equipos el coordinador realizará una autocrítica de su trabajo durante el curso y posteriormente el compañero de su lado derecho realizará una crítica del contenido y lenguaje de su compañero. Esto se repetirá con todos los integrantes del equipo hasta que el coordinador del equipo finalice haciendo una crítica del contenido y lenguaje de su compañero de la izquierda.

5.- Al terminar todos los equipos el profesor les pide a los alumnos que comenten dentro de su equipo: ¿Cómo se sintieron al escuchar que uno de sus compañeros realizaba una crítica de su intervención? Y ¿Qué aprendieron con esta actividad?

6.- El profesor pide a los secretarios de equipo comenten ante el grupo la discusión que se gestó dentro de su equipo a partir de las preguntas: ¿Cómo se sintieron al escuchar que uno de sus compañeros realizaba una crítica de su intervención? Y ¿Qué aprendieron con esta actividad?

1.- Los alumnos se colocan en equipo con el que estuvieron trabajando las últimas sesiones.

2.- Alumnos realizan en equipo autocrítica de su trabajo durante el curso y crítica del contenido y lenguaje de uno de sus compañeros.

3.- Dentro de los equipos los alumnos comentan: ¿Cómo se sintieron al escuchar que uno de sus compañeros realizaba una crítica de su intervención? Y ¿Qué aprendieron con esta actividad?

4.- Los secretarios de los equipos comentan ante el grupo la discusión que hubo en sus equipos con respecto a la actividad.

Actividades de aprendizaje

Profesor

Alumno

7.- El profesor retoma los comentarios de los secretarios de equipo y realiza una síntesis de la actividad.

Actividad 2.- Adaptación de técnica LO QUE ME DISTE. (Tiempo estimado 40 minutos)

1.- El profesor dice a los alumnos que realizarán una última actividad que consiste en compartir con sus compañeros de equipo las experiencias que adquirieron a lo largo del curso.

2.- El profesor reparte una hoja blanca tamaño carta a cada alumno y les pide que en ella elaboren una lista con las cosas que han aprendido de sus compañeros de equipo a lo largo del curso.

3.- Profesor pide a los alumnos que dentro de su equipo lean su listado con aprendizajes dentro de su equipo

4.- El profesor entrega una hoja blanca a los secretarios de equipo y pide a los equipos que tomando en cuenta lo que han comentado durante la sesión, escriban un párrafo de lo que aprendieron durante el curso.

5.- El profesor pide a los secretarios de los equipos que lean su párrafo para todo el grupo.

6.- El profesor pide a los alumnos sus escritos y

Actividad 2.- Adaptación de técnica LO QUE ME DISTE. (Tiempo estimado 40 minutos)

1.- Alumnos reciben una hoja blanca del profesor y escriben en ella un listado con las cosas que han aprendido de sus compañeros de equipo durante el curso.

2.- Alumnos leen su listado con cosas que aprendieron de sus compañeros de equipo.

3.- En equipo redactan un párrafo mencionando las cosas que aprendieron a lo largo del curso.

Actividades de aprendizaje			
Profesor		Alumno	
	agradece a los alumnos su confianza en el curso y constancia por permanecer en el mismo a pesar de las adversidades.		
Extra clase		Extra clase	
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja individual con listado de cosas que los alumnos aprendieron de su equipo</li> <li>• Hoja donde los secretarios de los equipos retoman la opinión de los compañeros sobre lo que aprendieron a lo largo del taller</li> </ul>	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De manera individual los alumnos realizan un listado de las cosas que aprendieron al trabajar en equipo</li> <li>• En equipo los alumnos mencionan lo que aprendieron a lo largo del taller.</li> </ul>
Bibliografía	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS. <i>Manual de técnicas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo</i> . México, Secretaría de Educación Pública. 2000. 115 pp.		



## Anexo 5. Rúbrica de evaluación

<b>Rúbrica para evaluar la presentación frente al grupo</b>				
<b>Categoría</b>	<b>Excelente 3 pts.</b>	<b>Bueno 2 pts.</b>	<b>Regular 1 pts.</b>	<b>Insuficiente 0 pts.</b>
Apertura de la sesión	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta ante el grupo y lo saluda cortésmente;</li> <li>• Presentan claramente el tema que van a exponer y los objetivos a alcanzar;</li> <li>• Mencionan de manera general la metodología que se empleará durante la sesión</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta ante el grupo y lo saluda indiferentemente</li> <li>• Presenta de manera parcial el tema a exponer y los objetivos a alcanzar</li> <li>• Menciona de manera parcial la metodología que se empleará en la sesión</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta ante el grupo o lo saluda, pero no ambas</li> <li>• Presenta el tema que se va a exponer o los objetivos, pero no ambos.</li> <li>• Menciona de manera deficiente la metodología que se empleará en la sesión</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se presenta ante el grupo</li> <li>• No presenta el tema que van a exponer ni los objetivos a alcanzar</li> <li>• No menciona la metodología que se empleará durante la sesión</li> </ul>
Técnica grupal	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica los objetivos de la técnica de manera clara</li> <li>• Menciona el tiempo y forma de trabajar la técnica de manera clara</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica los objetivos de la técnica, pero no quedan claros todos</li> <li>• Menciona el tiempo y forma de trabajar la técnica pero no queda claro</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica los objetivos de la técnica, pero no queda claro ninguno</li> <li>• Menciona el tiempo o forma de trabajar la técnica pero no ambas</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No explica los objetivos de la técnica</li> <li>• No menciona el tiempo ni forma de trabajar la técnica</li> </ul>
Interacción con el grupo	<p>El equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza ejemplos adecuados para explicar algún aspecto del tema a tratar</li> <li>• Realiza preguntas constantemente a los alumnos para comprobar si</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza ejemplos poco adecuados para explicar algún aspecto del tema a tratar</li> <li>• Realiza preguntas de forma regular a los alumnos para comprobar</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza ejemplos inadecuados para explicar algún aspecto del tema a tratar</li> <li>• Realiza preguntas pocas veces a los alumnos para comprobar si conocen el</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No utiliza ejemplo para explicar el tema a tratar</li> <li>• No realiza preguntas sobre el tema a los alumnos</li> <li>• No mira a los ojos a los compañeros mientras se</li> </ul>

	<p>conocen el tema o parte de él</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En todo momento mira a los ojos a los compañeros al dirigirse a ellos</li> <li>• Utiliza un tono de voz que puede escucharse a lo largo de toda la presentación</li> </ul>	<p>si conocen el tema o parte de él</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayor parte del tiempo mira a los ojos a los compañeros al dirigirse a ellos</li> <li>• Utiliza un tono de voz que puede escucharse casi toda la presentación</li> </ul>	<p>tema o parte de él</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En pocas ocasiones mira a los ojos a los compañeros al dirigirse a ellos</li> <li>• Utiliza un tono de voz que puede escucharse sólo en algunos momentos de la presentación</li> </ul>	<p>dirige a ellos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza un tono de voz que no puede escucharse por los compañeros en ningún momento de la presentación</li> </ul>
Cierre de la sesión	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza un resumen de todos los elementos abordados en la presentación</li> <li>• Menciona los logros alcanzados con la presentación y estos coinciden con los objetivos</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza un resumen de la mayoría de los elementos abordados en la presentación</li> <li>• Menciona los logros alcanzados con la presentación, pero estos no coinciden del todo con los objetivos</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza un resumen de pocos de los elementos abordados en la presentación</li> <li>• Menciona los logros alcanzados con la presentación o los objetivos, pero no ambos</li> </ul>	<p>El equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No realiza un resumen de los elementos abordados en la presentación</li> <li>• No menciona los logros alcanzados con la presentación</li> </ul>