

LA DOCENCIA EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Arturo Barraza Macías
Verónica C. Ontiveros Hernández
Universidad Pedagógica De Durango
México
tbarraza@terra.com.mx

RESUMEN

Con la intención de documentar las prácticas docentes que se desarrollan en un enfoque curricular basado en competencias se realizó una evaluación, mediante la estrategia de grupo focal, de la docencia que se desarrolla en la Licenciatura en Intervención Educativa que oferta actualmente la Universidad Pedagógica de Durango. La sesión se llevó a cabo el lunes 24 de mayo del 2004 y participaron ocho docentes de la Universidad Pedagógica de Durango. La principal conclusión aportada es que la Licenciatura en Intervención Educativa presenta un enfoque curricular diferente a los que se habían trabajado en anteriores programas académicos de la Universidad Pedagógica de Durango, lo que obliga a reconocer que el enfoque basado en competencias tiene características propias que conducen a pensar en nuevas prácticas y en modificar las ya existentes.

PALABRAS CLAVE

Docencia, Planeación, Metodología y Evaluación.

ABSTRACT

With the intention to document the educational practices that are developed in a curricular approach based on competitions it made an evaluation, by means of the strategy of focal group, of teaching that is developed in the Degree in Educative Intervention that at the moment supplies the Pedagogical University of Durango. The session was carried out Monday 24 of May of the 2004 and participated eight educational ones of the Pedagogical University of Durango. The main contributed conclusion is that the Degree in Educative Intervention presents/displays a curricular approach different from which had worked in previous academic programs of the Pedagogical University of Durango, which forces to recognize that the approach based on competitions has own characteristics that lead to think about new practices and modifying the already existing ones.

KEYWORDS

Teaching, Planning, Methodology and Evaluation.

Introducción

A medida que los procesos de globalización de las economías se van extendiendo e imponiendo, el cambiante mundo de la economía y el trabajo pone énfasis en controlar y elevar la calidad de la producción y de las mercancías, lo cual requiere a la vez aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados. Una consecuencia de lo anterior ha sido el debate acerca de los mecanismos en que las instituciones educativas forman los recursos, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza.

En este contexto global, México se incorpora y forma parte de los grandes bloques económicos internacionales. La necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo conduce al sector oficial a promover la implementación de las opciones educativas basadas en los denominados modelos por competencias. La política oficial se concreta en 1993 al crearse el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, sistemas derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación. El proyecto fue realizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Originalmente fue propuesto principalmente por el Dr. Ernesto Zedillo (en ese entonces secretario de Educación Pública) como parte de la Reforma Integral de la Educación. Entre sus planteamientos se establecía que con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales (Ibarra, 2000).

Los trabajos de planeación duraron dos años. En ese lapso se consultaron los sectores productivos, se elaboraron diagnósticos sobre la situación de la educación tecnológica y la capacitación y se analizaron experiencias internacionales de sistemas similares; finalmente, se decidió que, ya que se trataba de una propuesta de educación técnica y capacitación, podría implementarse en el Sistema de Educación Tecnológica, específicamente en el Consejo Nacional de la Educación Profesional Técnica (CONALEP) y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Con estos antecedentes, el propósito de la primera experiencia de educación basada en competencias del CONALEP fue ofrecer mayores y más amplias oportunidades para adquirir conocimientos o perfeccionar los que se tenían, sin importar la forma en que se hubiesen adquirido (Argüelles, 2000), proyecto que se basaba en una "perspectiva humanista" y proponía el uso de metodologías más flexibles.

Por otra parte, el propósito de la educación basada en normas de competencia es proporcionar educación técnica y capacitación a los trabajadores, así como

combinar la educación y el trabajo. Este tipo de educación, además de reconocer el resultado de los procesos escolares formales, también reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas. Sin embargo, este modelo educativo cuestiona la suficiencia de los títulos universitarios y plantea como más importante poseer competencias para la solución de problemas específicos que tener una preparación en lo abstracto sin la posibilidad de contar con expectativas para solucionarlos.

Con base en estos presupuestos la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) diseña la Licenciatura en Intervención Educativa, la cual se constituye en la primer licenciatura bajo este modelo que se oferta en esta institución.

La implementación de esta licenciatura en diferentes Unidades de la UPN en el país ha ido acompañada de procesos formativos que intentan preparar a los docentes para desarrollar una docencia acorde a este enfoque, sin embargo vale la pena preguntarse ¿qué características asume la docencia en esta nueva licenciatura?.

Problema de investigación

La docencia es una práctica social que tiene como sello distintivo el ser un espacio donde se manejan saberes, en ese sentido, se puede considerar que la docencia es el espacio donde “se estudia y analiza un contenido disciplinario, se crea y se recrea un conocimiento que necesariamente pasa por el proceso de transmisión” (Alanis, 2001).

Esta concepción de docencia, aparentemente de carácter general y centrada en la enseñanza, es fuertemente cuestionada por la Educación Basada en Normas de Competencias (EBCN), ya que en este enfoque curricular, centrado en el aprendizaje, se requiere que los docentes sean “capaces de ayudar a los educandos a relacionar problemas concretos con sus habilidades y conocimientos, así como explotar el potencial de aprendizaje que presentan la diversas situaciones de la vida real” (Morfin, 2000).

Esta situación, que se presenta a nivel conceptual, viene acompañada por el cuestionamiento a la práctica misma de la docencia, por lo que los programas académicos que se diseñan a partir de un modelo de competencias suelen representar un reto para a práctica docente.

Bajo ese supuesto, cobra relevancia documentar las prácticas de la docencia en un enfoque curricular basado en competencias, como sería el caso de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango (UPD); en ese sentido, la Coordinación del Área de Docencia, a través de la Coordinación de la Licenciatura en Intervención Educativa, de la UPD decidió

realizar una evaluación de la docencia que se desarrolla en este programa académico.

Para evaluar la docencia que se realiza en la LIE, se debió definir un enfoque de abordaje, en ese sentido, la apuesta del presente trabajo giró alrededor de una perspectiva procesual, lo que permitió centrar la atención en aquellos procesos constituyentes de toda práctica que pueda ser denominada “docencia”.

A partir de esta perspectiva se establecieron las dimensiones de estudio para esta evaluación:

- La planeación de la docencia.
- La metodología docente
- La evaluación.

Una vez identificadas las dimensiones de estudio a indagar, se formularon las preguntas de investigación del presente trabajo:

¿Qué características asumen los procesos de planeación, intervención y evaluación de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa?

¿Cuáles son las dificultades por las que atraviesan los docente para realizar la planeación, intervención y evaluación de la docencia que desarrollan en la Licenciatura en Intervención Educativa?

¿Cuáles son las sugerencias que podrían apoyar el mejoramiento de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa?

Objetivos

Con base en estas preguntas de investigación se estableció el objetivo general del presente estudio:

EVALUAR la docencia que se realiza en la Licenciatura en Intervención Educativa.

De este objetivo general se derivaron los siguientes objetivos específicos:

IDENTIFICAR las características que asumen los procesos de planeación, intervención y evaluación de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa.

ESTABLECER las dificultades por las que atraviesan los docente para realizar la planeación, intervención y evaluación de la docencia que desarrollan en la Licenciatura en Intervención Educativa.

DETERMINAR las sugerencias que podrían apoyar el mejoramiento de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa.

Justificación

El fenómeno de la globalización es un hecho que no se puede negar; como contexto general se impone en todos los ámbitos de la sociedad, y el educativo no es la excepción. Actualmente, la educación por competencias es claramente una tendencia en nuestro país, la cual se extiende a la mayoría de los centros educativos.

Su presencia dentro del panorama educativo requiere ser estudiada, para conocerla y comprenderla, además de identificar las opciones que hay para su implementación y para elegir la que pueda adecuarse a las características e historia de la institución. En ese sentido cobra relevancia el documentar las práctica docente que se desarrolla en la Universidad Pedagógica de Durango con relación a la Licenciatura en Intervención Educativa.

Por otra parte se hace necesario reconocer que el modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior, que se considera la base de la Licenciatura en Intervención Educativa, es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes.

Estas modificaciones a la práctica docente constituyen un reto de indagación para al investigación educativa, de tal manera que se puedan analizar las consecuencias de aplicación de un modelo curricular basado en competencias.

En síntesis, el estudio de la docencia que se desarrolla en la Licenciatura en Intervención Educativa permitirá cubrir la necesidad de que los modelos curriculares de educación basada en normas de competencia puedan ser estudiados, para conocerlos y comprenderlos, además, posibilitará reconocer el impacto que tiene en las prácticas profesionales de los maestros que implementan este tipo de modelos.

Referentes teórico-conceptuales

Aproximación conceptual al término "competencia profesional"

En la literatura se habla de competencias laborales o competencias profesionales, en muchas ocasiones indistintamente, pero entonces ¿Qué es una competencia laboral?

Iniciaremos dando una serie de definiciones que proporciona la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (2000):

- CONOCER (México) capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.
- INEM (España) "las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. "Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber - hacer". El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.
- POLFORM/OIT: La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. Cabe mencionar que la OIT ha definido el concepto de "Competencia Profesional" como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.
- Provincia de Quebec: Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (Argentina): Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional

- AUSTRALIA: La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este, ha sido llamado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.
- ALEMANIA: Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ): En el sistema inglés, más que encontrar una definición de competencia laboral, el concepto se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos. En este sistema se han definido cinco niveles de competencia que permiten diferenciar el grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro.
- Competencia laboral: Conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo en correspondencia con el principio de Idoneidad Demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones.(Según la resolución ministerial 21/99 del CETSS)

A estas definiciones podemos agregar la de Mertens (2000) que a la letra dice. la competencia laboral es la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer.

Terminaríamos, para efectos de esta investigación, presentando las definiciones de Vargas (2000) que nos dice que la competencia es:

- La capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de un desempeño, no solamente en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; las cuales son necesarias pero no suficientes.
- La habilidad multifacética para desempeñar una función productiva de acuerdo con una norma reconocida
- El atributo que el empresario de alto rendimiento de hoy, busca en los empleados de mañana.
- Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional

Estas definiciones son solamente una muestra de la multiplicidad de definiciones que existen al respecto, pero creemos son las suficientes para llegar a una conclusión, si bien ésta no es definitiva, si se puede considerar provisional y de valor para la presente investigación:

De estos conceptos presentados, podemos inferir que una competencia está a un mayor nivel que una habilidad, ya que la primera integra un conjunto de habilidades, conocimientos, y comportamientos del individuo para desempeñar con éxito una actividad dada. Dicho de otro modo una competencia integra: saber, saber hacer, saber ser y saber actuar.

Con base en esta conclusión se puede cerrar este apartado haciendo nuestra, para efectos de esta investigación, la definición proporcionada por Forgas (2003):

La competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados.

El enfoque basado en normas de competencia

En nuestro país, el tema de las competencias es reciente. En otras latitudes, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Éste es el contexto en el que nacen las denominadas competencias laborales, concepto que presenta varias definiciones, entre las que

sobresale aquella que las describe como la "capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (iberfop-oei, 1998).

Desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo, se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente. La propuesta se concreta en el establecimiento de las normas de competencia, mismas que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico. Las normas de competencia se conciben como una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, referente con el cual es posible comparar un comportamiento esperado. De este modo, "la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida" (Morfín, 2000).

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 2000). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas.

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no

constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes.

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria. Malpica (2000), apoyándose en Schwartz, señala que la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

Como se hace evidente con los planteamientos previos, la demanda inicial era dar respuesta a las competencias formuladas desde el ámbito laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y con la formación tecnológica en las instituciones educativas. Sin embargo, con el tiempo, gran parte de los rasgos de las competencias se han incorporado a las instituciones que forman profesionistas desde una visión más integral, no reducida al ámbito técnico. Desde esta visión holística e integral se plantea que la formación promovida por la institución educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, "partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables" (Gonczi y Athanasou, 2000).

Este modelo no se refiere a las normas de competencia laboral que son reguladas por organismos nacionales e internacionales, sino más bien a los criterios de desempeño profesional que estarían normados por los colegios de profesionistas o asociaciones relacionadas con desempeños laborales en ciertas áreas, o también, aquellos criterios que pudieran establecerse mediante la vinculación entre las instituciones educativas y los profesionales que realizan determinada práctica profesional.

De este modo, un currículum por competencias profesionales integradas que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias

profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Las competencias se pueden desglosar en unidades de competencia, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a lo que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (iberfop-oei, 1998). La agrupación de diferentes unidades de competencia en grupos con clara configuración curricular da cuerpo a las mismas competencias profesionales.

Una vez establecidos los niveles de competencia, las unidades de aprendizaje (asignaturas) se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas y a partir de las unidades de competencia en las que se desagregan.

Como se señaló anteriormente, ya que aborda los procesos formativos como una totalidad, la propuesta de la educación profesional por competencias integrales implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, para fines de análisis es necesario desagregar los saberes implicados en saberes prácticos, saberes teóricos y saberes valorativos. Los saberes prácticos incluyen atributos (de la competencia) tales como los saberes técnicos, que consisten en conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad, y los saberes metodológicos, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas. Por su parte, los saberes teóricos definen los conocimientos teóricos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas. Finalmente, los saberes valorativos, incluyen el querer hacer, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el

autoaprendizaje, y el saber convivir, esto es, los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales.

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

La enseñanza en el enfoque basado en competencias

Conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales, no significa descalificar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas. En general, la propuesta de las competencias profesionales integradas constituye un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. En ese sentido, la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente los currícula sin contradecirlos de fondo; por el contrario, puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad.

Dentro de los modelos educativos más recientes destacan dos propuestas para mejorar la pertinencia y relevancia de la educación. La primera plantea un cambio en el énfasis puesto tradicionalmente en la enseñanza hacia el aprendizaje. La segunda propuesta se orienta hacia la búsqueda de una educación más significativa. El modelo por competencias profesionales integradas requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza. Algunas implicaciones de este cambio de centro en el plano de lo pedagógico didáctico se enumeran a continuación.

a) Propósitos de la educación:

- Buscar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea.
- Promover una formación de calidad, expresada en términos de competencia para resolver problemas de la realidad.
- Articular las necesidades de formación del individuo con las necesidades del mundo del trabajo.
- Promover el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones.
- Integrar la teoría y la práctica, el trabajo manual y el trabajo intelectual.
- Promover el desarrollo de competencias consideradas desde una visión holística, tanto en términos genéricos como específicos.

- Promover cambios en lo que los individuos saben y en el uso que pueden hacer de lo que saben.
- Promover la autonomía del individuo.
- Promover la capacitación continua y alterna.

b) Programas de estudio/unidades de aprendizaje:

- Programas de estudio y procesos de aprendizaje más flexibles y diversificados.
- Contenidos con referencia a condiciones que operan en la realidad.
- Contenidos relevantes y significativos.
- Elementos de la competencia: saberes teórico, práctico/técnico metodológico y social.
- Atributos de la competencia: habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores.
- Los programas se articulan en referencia a la problemática identificada, a las competencias genéricas o específicas, así como a las unidades de competencia en las que se desagrega.
- Las materias o asignaturas deben cumplir una función integradora entre la teoría y la práctica.

c) Evaluación:

- Parte de una concepción de evaluación integral que considera elementos generales y particulares.
- Las unidades de competencia se desglosan en indicadores o criterios de desempeño.
- Los indicadores o criterios de desempeño remiten a los criterios de evaluación.
- Se modifican las prácticas de la evaluación (sin descartar algunas formas tradicionales) haciéndolas más congruentes y exigentes.

d) Aprendizaje:

- Demanda una formación integral centrada en el aprendizaje.
- Diversifica las posibilidades de aprendizaje.
- Reconoce a la práctica como recurso para consolidar lo que se sabe, para poner en acción lo que se sabe y para aprender más.
- Reconoce al individuo como capaz de autodirigir y organizar su aprendizaje.
- Reconoce distintas vías para aprender y, por tanto, que el aula no es el único lugar de aprendizaje.
- Los aprendizajes (competencias genéricas y específicas) se deben aplicar en situaciones y problemas distintos (transferibilidad).

- Implica acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan (multirreferencialidad).
- Enfatiza la práctica real como base de la teoría.
- Requiere de procesos activos y reflexivos.

De igual manera, el modelo de competencias profesionales integradas en el plano didáctico implica promover condiciones y situaciones de aprendizaje que permitan:

- Integrar el aprendizaje a las condiciones reales de trabajo.
- Identificar o construir condiciones de aplicación más reales (por ejemplo, diferentes ejercicios de simulación, talleres, trabajos de campo, prácticas de laboratorio, ensayos, tesis, tareas de microenseñanza, etcétera).
- Diseñar experiencias de aprendizaje que permitan arribar a diferentes soluciones o a varias vías de solución.
- Crear entornos que sean cooperativos, colaborativos y apoyadores.
- Alternar momentos de confrontación entre situaciones reales con momentos de sistematización del conocimiento o teoría.
- Priorizar estrategias didácticas en las que los estudiantes jueguen un papel activo, que les permita descubrir y construir conocimiento por sí mismos.
- Realizar evaluaciones longitudinales y múltiples para reunir evidencias de desempeño desde diferentes fuentes.
- Identificar posibles niveles de desempeño como criterios para la evaluación.
- Promover el aprendizaje a través de situaciones problemáticas.

En este modelo, el papel del maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

A partir de lo antes señalado, es claro que uno de los propósitos que se plantea la institución al adoptar un modelo educativo por competencias profesionales integradas es elevar la calidad de la educación impartida, así como mejorar de manera continua la calidad del aprendizaje de los estudiantes, para ayudarles a conseguir sus propósitos en la vida y en el trabajo.

La licenciatura en intervención educativa

A través del Acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de junio del 2001, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Esta decisión ha impactado la vida institucional de la UPN y la ha obligado a revisar su Proyecto Académico y su Plan de Acción Institucional con la finalidad explícita de adaptar

su servicio a nuevos usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico-administrativas y reordenar su oferta académica.

Bajo este contexto surge el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de la Unidades UPN, que tiene en la Licenciatura en Intervención Educativa su primer paso estratégico.

La Licenciatura en Intervención Educativa se plantea como objetivo general el formar un profesional de la educación que sea capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo. Este tipo de profesional se lograría a través de la adquisición de las competencias generales y específicas que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

Las competencias generales que se pretenden lograr en este profesional son aquellas propias de cualquier profesional del campo de la educación, mientras que las competencias específicas son aquellas que se adquirirán en las diferentes líneas profesionalizantes ofertadas.

La LIE se diseñó en base a un modelo centrado en el aprendizaje que responde a los siguientes principios pedagógicos:

- La construcción de los propios aprendizajes.
- La necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes.
- La significatividad de los aprendizajes.
- La organización de los aprendizajes.
- La integralidad de los aprendizajes.

Estos principios direccionan el modelo de docencia que se debe desarrollar y por consecuencia impactan el rol del docente que normalmente se ha trabajado en la Unidades UPN. En ese sentido, la docencia es reconceptualizada y ya

No se le considera como una actividad de transmisión de conocimientos, sino como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los alumnos construyen sus aprendizajes en relación con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el profesor. ... En este contexto la enseñanza puede ser concebida como un conjunto de ayudas que el profesor ofrece a sus alumnos en el proceso personal de construcción de su conocimiento.

Al trabajar con competencias se parte de la capacidad actual de los educandos, pero se busca una expansión de la misma. Partiendo de este principio, se espera del docente, un rol orientador en el proceso de aprendizaje del alumno, por cuanto crea las condiciones necesarias para que este proceso de construcción sea lo más rico posible y constituya siempre un desarrollo (UPN, 2002; pp. 26-27)

Estrategia metodológica

La evaluación de la docencia, como campo de estudio, presenta una serie de controversias no resueltas, entre las que cabe destacar la referida a lo metodológico, puesto que existe una falta de consenso entre las metodologías e instrumentos que se utilizan en la evaluación, lo cual implica diferencias importantes tanto teóricas como epistemológicas y axiológicas (Rueda y Díaz Barriga, 2002).

Ante esta falta de consensos, los elaboradores de la evaluación decidieron explorar nuevas perspectivas metodológicas por lo que se eligió una estrategia de investigación de carácter cualitativo denominada "Focus Group" (Namakforoosh, 2002), la cual es traducida como Grupo de Enfoque (Loera, 2000) o Grupo Focal (Hair, Bus y Otinau, 2004), expresión ésta última que se utilizará en el presente reporte.

La investigación con grupos focales es un proceso formalizado de reunir a un grupo pequeño de personas para una discusión espontánea e interactiva de un tema o concepto. Los grupos focales constan de seis a 12 personas, guiadas por uno o dos facilitadores profesionales, llamados moderadores, en una discusión no estructurada que dura entre 90 minutos y dos horas. (Hair, Bus y Otinau, 2004; p. 218)

La sesión correspondiente al grupo focal se llevó a cabo el lunes 24 de mayo del año en curso, en las instalaciones del Centro de Maestros Silvestre Revueltas de la ciudad de Durango.

En la sesión participaron ocho docentes de la Universidad Pedagógica de Durango, siete con el nivel de maestría y uno con el nivel de licenciatura. Entre los docentes se encuentran tres que han trabajado desde que inició operaciones la LIE y cinco que se han ido integrando en las posteriores generaciones. Esta muestra fue obviamente conceptual (Loera, 2000), no representativa de la población. Es decir, no se trató de generalizar un atributo a una población determinada sino más bien de clarificar o construir el atributo en sus significados y alternativas conceptuales.

La moderación de la sesión estuvo a cargo de Arturo Barraza Macías, quien se acaba de integrar a la LIE con el curso "Elementos Básicos de Investigación Cualitativa" y contó con el apoyo de Verónica C. Ontiveros Hernández, quien en su papel de relator tomó nota del comportamiento global del grupo, en términos de reacciones, actitudes y formas de comunicación no verbal,

Para la moderación se elaboró la guía correspondiente (ver anexo uno) de acuerdo con el modelo proporcionado por Hair, Bus y Otinau (2004) y cubriendo los tres tipos de preguntas que debe tener toda guía: de calentamiento, centrales y de cierre (Loera, 2000)

La sesión se desarrolló durante aproximadamente dos horas y fue videograbada para facilitar posteriormente su análisis. La transcripción de la sesión comprendió 52 cuartillas a doble espacio, pero que, para efectos de este informe, se presenta a renglón seguido en el anexo número dos.

El análisis se realizó en tres momentos: en un primer momento se efectuó una reducción de datos a través de una matriz de doble entrada que permitió determinar los temas y subtemas (filas) abordados en la sesión y los participantes que opinaron en cada uno de los temas y subtemas (columnas); en un segundo momento se organizaron, en un esquema, los temas y subtemas que se abordaron en los diferentes rubros establecidos previamente y; en un tercer momento se elaboraron las oraciones conclusivas propias de cada uno de los temas y subtemas.

Hallazgos

Para su presentación los hallazgos fueron agrupados en los cinco temas que comprendía la guía del moderador: la docencia, la planeación de la docencia, la metodología docente, la evaluación y sugerencias.

La docencia en la LIE

Cuando se aborda el análisis de la docencia que se realiza en la Licenciatura en Intervención Educativa es necesario tener en cuenta el enfoque curricular de dicho programa académico.

El hecho de ser un enfoque de competencias en esta licenciatura, un enfoque distinto al que habíamos trabajado, distinto al que yo había conocido en todo el espacio donde me he movido (Martín)

Esta situación obliga a reconocer que el enfoque basado en competencias tiene características propias que conducen a pensar en nuevas prácticas y en modificar las ya existentes

Eso me llamo mucho la atención, dije bueno ahora que tengo que hacer aquí, tengo que cambiar mis prácticas, porque ésto viene a cambiar todo, todo aquí en la institución, sobre todo las prácticas de los maestros (Martín)

El enfoque que era por competencias y que para todos, o la mayoría, era algo nuevo, el nivel de evaluación, de planeación, lo de intervención era muy diferente a como se planteaba o se plantea en la LE'94 que es en lo que la mayoría estábamos más empapados (Dolores)

Nosotros estábamos acostumbrados a una antología específica a una guía del estudiante a una guía del maestro que era el caso del plan 94, y entonces esta nueva propuesta (obliga a) ver todos los conocimientos que tenemos para poder crear desde la dosificación del programa indicativo hasta el establecimiento ya de guías pedagógicas muy precisas y también de estrategias metodológicas muy precisas y didácticas para poder desarrollar la competencia.

Estas nuevas prácticas coinciden más con la idea de una docencia entendida en términos de docente tutor (Alejandra); concepción que tiene como primer dificultad el desconocimiento del enfoque por parte de los docentes involucrados.

Era para mí algo muy complejo, porque primero no entendía ni el enfoque, y sigo todavía sin comprenderlo bien, un enfoque que yo no manejaba, que no sé que tengo que hacer. que tengo que cambiar toda la forma de trabajar, para mí ha sido algo muy difícil. (Martín)

Si todavía no dominamos el enfoque, etc. entonces cada uno está trabajando de acuerdo a su muy particular forma de sistematizar (Alejandra)

A esta primera dificultad se le puede agregar otra serie de problemáticas como lo serían la modalidad de estudio y el tipo de estudiantes.

Desde un inicio yo la percibí (...) diferente por el enfoque también, pero también por el hecho de que (...) no era nuestro ritmo de trabajo porque, bueno no estaban así los programas, que fuera todo escolarizado (Dolores)

El hecho de estar trabajando con jóvenes egresados de bachillerato, con otras inquietudes con otros estilos, vino a, como que a no dificultar, pero sí como que a entrar a un terreno que para muchos era algo nuevo (Dolores).

Estas problemáticas traen como consecuencia la existencia de una diversidad de prácticas docentes.

Hay una diversidad de prácticas en los que estamos trabajando en esta licenciatura y a lo mejor no muy acorde ni con el enfoque, a lo mejor ya estamos tratando, a lo mejor ya estamos agregando elementos nuevos a la práctica que veníamos realizando, pero obviamente que de acuerdo a nuestra muy particular forma de ver (Alejandra)

La planeación de la docencia en la LIE

La planeación de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa se realiza al inicio del ciclo escolar.

Tuve que elaborar desde el inicio del semestre un programa indicativo (...) elaboré este programa por cuatro bloques y hice la antología, a partir de ellos analizan presentan mapas conceptuales y buscan información a través del internet (Aleida).

La planeación la piden desde un inicio a través de una guía si una guía de aprendizaje (Dolores).

La planeación yo la he hecho al inicio del semestre lo que es la planeación de todo el curso en lo que llamamos nosotros la guía pedagógica planeó todos los tres bloques que vienen en el curso, primero dosificar los contenidos luego ya vienen los bloques y después los tiempos después de ahí ya tengo todo el trabajo del semestre (Martín).

Creo que el intento de las coordinaciones ha sido bueno, que por lo menos al inicio del semestre exista una planeación optima, buena, es más inclusive excelente, no, yo califico de excelente la planeación que se estuvo trabajando ahora al inicio de este semestre (Octavio).

A esta planeación inicial se agrega la planeación diaria y los ajustes que son necesarios ir realizando durante el desarrollo de las clases, acciones que por sí mismas representan problemas para los docentes.

Voy haciendo relaciones por mes, por semana y diario, también tengo que ver que texto voy a usar tal día, que contenido voy a abordar con ésto; hacer una planeación cada día (...) necesita bastante trabajo estar haciendo la planeación por semana, estar revisando diario a ver que voy hacer mañana, pasado mañana, que tema, que texto voy a abordar, que es lo que quiero lograr con esto, si voy a alcanzar el contenido que tengo o no lo voy a alcanzar (Martín).

He tenido que modificar ciertas cosas de lo que había planeado en un inicio porque ni el tiempo se ajustó a lo que ya había planeado los contenidos tampoco se han llevado como se tenía planeado y he visto que las competencias que se pretendían alcanzar unas las han alcanzado y otras todavía no, entonces he tenido que hacer algunos ajustes, (Dolores)

Esta planeación, se realiza de manera individual y sin cuidar la articulación con las otras materias o con el plan de estudios en lo general.

Quiero yo también unirme a los que comentan el hecho de que es necesario ver lo que hay atrás, me tocó que el semestre pasado di el Desarrollo Infantil pero en lo que era la línea de educación inicial, hoy estoy dando el curso de desarrollo del adolescente y joven adulto que es la que continúa de desarrollo infantil pero en otro grupo que es en el de adultos, entonces es pues un grupo en el cual yo no conozco sus necesidades, no conozco su estilo, no conozco el nivel de competencias que alcanzaron y yo estoy haciendo una planeación inicial en base a un programa, en base a mi criterio, porque tal vez no hubo esa reunión en donde pudiéramos compartir, por ejemplo, de los compañeros que dieron el grupo de adultos más o menos ver que fue , cuales fueron los alcances, entonces en un primer momento yo lo siento individual, que me parece que no es correcto (Dolores).

Si se ha intentado hacer, digo como quiera porque no al 100 %, es unirnos con otros compañeros ya sea que vayan a dar el mismo curso o que están dentro de esa línea, vaya, cuando ya están en la línea definida, eso ayuda bastante pero se ha hecho pocas veces entonces a veces la planeación si es muy individual (Dolores).

Yo creo que una de las cuestiones que nos ha faltado es ver, o sea como se articula mi curso, la competencia de la asignatura que estoy dando yo, con la competencia general que en un determinado momento, ya manejaba el maestro en el perfil de egreso (Alejandra).

Yo creo que ahí está todo lo medular de mi asignatura o sea como va a contribuir mi unidad de competencia o la competencia de mi asignatura para la competencia general no, yo siento que hemos perdido en la planeación precisamente eso o sea que hemos perdido de vista hacia donde vamos (Alejandra).

Esta forma de planear se debe enfocar a desarrollar una planeación que individualice la acción docente, acción que se reconoce no es sencilla.

Cada vez me siento más conflictuado, porque me estoy dando cuenta de que el trabajo no es solamente grupal, sino que es en gran parte individualizado y uno de los puntos que me lleva más a esta situación de verlo así es justamente el poder pensar como en termino de la planeación cada uno de los estudiantes va a adquirir de manera individual la competencia en cuestión y pues ahí es para mi una de las partes cruciales en cuanto que no es tan sencillo el trabajo este de la planeación (Gerardo).

Yo nada más quiero dejar indicado que no es una planeación a mi juicio para el grupo sino es una planeación individualizada (Gerardo).

Yo pienso que una de las primeras líneas que tenemos que trabajar nosotros es, hasta dónde podemos individualizar el trabajo para la adquisición de las competencias con cada uno de los muchachos (Octavio)

La planeación para la individualización de la acción docente requiere la existencia de una evaluación inicial de los alumnos.

Una de las cuestiones que nos hace falta en el ejercicio, es diagnosticar cuáles son las necesidades de nuestros estudiantes en base a las competencias que necesitan adquirir (Octavio)

Hace rato lo comentó Octavio, sobre la necesidad de hacer un buen diagnóstico de la necesidad, valga la redundancia, de cada alumno con respecto a la competencia en cuestión, donde está cada uno con respecto a esa competencia; al margen de este estudio, pues, no podemos pensar que todos somos iguales, que todos estamos en el mismo punto de arranque y la verdad es que uno se da cuenta de que hay unos que están mucho más en condiciones y otros no tanto (Gerardo).

Yo he planeado, si de acuerdo al programa indicativo, de acuerdo a ello, pero me he encontrado con que necesito hacer un diagnóstico más individualizado de los alumno primero para conocer sus necesidades y empezar a trabajar desde aquellas necesidades de tutoría que se puedan manejar con los muchachos (Rosa de Lima).

La metodología docente en la LIE

La metodología a utilizar por los docentes se planea desde el inicio del semestre.

Yo hago la planeación al inicio del semestre precisamente como todos ya lo comentaban y bueno, desde ahí se especifica que metodología, que situaciones de aprendizaje vamos a proponer para lograrlo (Alejandra).

Bueno, en la planeación yo ya estoy estableciendo que método voy utilizar (Martín)

Esta planeación atraviesa por diferentes problemas que la hacen sufrir modificaciones, destacando como factores determinantes de los cambios, la seguridad del docente para el uso de estas metodologías, el conocimiento de las mismas o las experiencias previas con ellas.

Pero donde si me he saltado es en la cuestión de la metodología y es que a veces planeó una cosa y hago otra (Alejandra)

Como todos, al inicio del semestre muy buenas intenciones, este bloque, esta unidad de competencia la voy a trabajar con métodos de proyectos, con este que es el que más utilizo porque es el que más he practicado, inclusive ahora propuse aprendizaje basado en problemas que inclusive no he abordado, entonces yo creo que aquí es una cuestión difícil que se nos ha presentado (...) al menos en mi caso animarme a trabajar la metodología nueva, y decía yo, bueno, yo trabajo más método de proyecto porque inclusive es lo que trabajo en el curso de inducción y para mi yo me siento a gusto ahí, quien sabe los alumnos (Alejandra).

Estoy viendo, al menos en mi práctica, en el momento ya de llevar a cabo el desarrollo de la planeación a veces cambio la metodología, por qué no me siento segura y al rato por los tiempos y demás y por esta cuestión también de que tiene que ser mas individualizada y llevar precisamente el proceso de cada uno de los muchachos (Alejandra).

La verdad, yo el semestre pasado si se me dificultó el hecho de decir voy a plantear esta metodología, me sentí insegura, entonces yo, bueno pues, al final de cuentas lo que interesa es la competencia, entonces yo puedo ganar mi propia metodología (Dolores)

Yo lo que si he visto en mi práctica, en este caso, que algunas veces cambio la metodología precisamente no por desconocimiento sino porque no la he aplicado, porque a lo mejor sé como se trabaja el aprendizaje basado en problemas, pero no me animo a aplicarla, no porque como que se me hace más descontrol, inclusive para los tiempos, no se cuanto tiempo les voy a dar y no los voy a tener aquí controlados en el salón y van a ver no de donde y como los voy a vincular (Alejandra).

Yo me he ido más por el método de proyectos, por qué es el que más se me ha facilitado, es el que más conozco, he intentado varias veces trabajar lo que es el estudio de caso, no he podido, realmente porque yo desconozco, porque a mi, no se, yo soy el que no puede con esa metodología, si lo he intentado varias veces pero no he podido, realmente no he podido (Martín).

Yo también, al igual que el maestro Martín, yo he trabajado con el método de proyectos porque es el que se me facilita más (Aleida)

Sin embargo, el verdadero cambio de la planeación que se realiza de la metodología se da en el proceso mismo del trabajo.

En el mismo proceso de curso hacía cambios como que esas acciones no me resultaban y veía otros y llegó un momento que yo decía Dios mío, o sea, yo hice esa planeación y no la estoy siguiendo, entonces (...) hubo un momento en el que yo me preocupe en este semestre. Trato de que no me pasara y pues yo tome lo que es el aprendizaje basado en problemas para mi este nivel teórico lo he leído y quería llevarlo a la práctica por que era la primera vez (Dolores)

La metodología que tenía uno planeada difiere a lo largo, entonces, lo vas haciendo con tu experiencia si te vas haciendo de nuevas estrategias que vas aplicando y que vas viendo y que dices bueno yo no las planeo por mi mismo sin embargo permite el hecho de que los alumnos se están acercando un poco al trabajo que estamos realizando (Dolores).

Por otro lado, yo he tratado de trabajar con el método de proyectos, obviamente como ya lo han dicho todos es el que más se me facilita, es el que más conozco pero si me he encontrado con muchos problemas si desde el modificar estrategias el modificar abordaje de contenidos y sin tratar de echarle la culpa a los alumnos no, porque desde ahí yo he visto que no hay hábitos de estudio y por otro lado y particularmente en mi grupo de cuarto semestre no hay trabajo colaborativo por parte de los alumnos, les ha costado adaptarse a esta forma de trabajo, no colaboran entre si, tengo mucha dificultad para que hagan trabajo por equipo casi todo lo quieren hacer en forma individual y bueno todo esto me ha llevado a modificar (Rosa de Lima).

Por otra parte cabe destacar las inquietudes que presentan los docentes con relación a la pertinencia de estas metodologías o a su uso exclusivo.

Yo he buscado así en el mismo documento de la LIE y me da la impresión, hasta donde yo he visto, de que escogieron estos métodos porque al que diseñó esta parte dijo "estos son los buenos" si, pero como que falta una parte de discusión en términos de decir, miren si le quieren entrar a la competencia a través de la adquisición primero de saberes, por aquí, si, (...) yo se de otros métodos con los cuales se pueden adquirir la idea de competencia, que no aparecen aquí (Gerardo).

Bueno, yo básicamente en relación a la a los métodos propuestos por la misma LIE para el aprendizaje de las competencias, este, mi primer, y sigo con una duda que tengo, es si el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, métodos de proyectos tienen que ver con una determinada

forma de plantear la competencia o cualquier método nos puede llevar a la adquisición de cualquier competencia. (...) y otra duda que tengo al respecto si esas son las únicas metodologías propias para aprender competencias o hay otras, debe de haber más si y por ahí siento que en términos de lo metodológico cuando menos yo siento que me faltan muchas cosas (Gerardo)

Las modificaciones que realiza el docente a la metodología planeada y las dudas que tienen al respecto las enfrentan de manera individual ante la falta de un trabajo colegiado a este respecto.

Yo me he dado cuenta también de que se requiere trabajo colegiado para poder ir sacando ese trabajo y ahora más que nunca lo estoy sintiendo, si antes sentí yo esa necesidad de trabajar colegiadamente, en este momento estoy más, para poder determinar desde la forma de abordaje hasta por lo menos tener alguien con quien ir a llorar en un momento dado no, no es cierto, no es cierto, pero si determinar de que manera están trabajando los compañeros, de que forma han resuelto sus problemas, para tener un referente más, sin embargo, también hay factores que están hasta cierto punto deteniendo este trabajo (Rosa de Lima)

A esta situación se hace necesario agregar que la diferencia del enfoque de la Licenciatura de Intervención Educativa con relación a los otros programas académicos que se trabajan en la institución dificulta el trabajo.

En la parte de lo metodológico, una de las cosas que se me hace realmente bastante difícil, es que la experiencia que uno tiene por las licenciaturas anteriores son experiencias de carácter psicopedagógico y el referente al que ellos se van a incorporar con experiencias básicamente socioeducativas y eso para mi en términos metodológicos ha sido bastante difícil por que uno normalmente piensa en el aula, en el salón de clases en la escuela si, como trabajo psicopedagógico y no, hay que mentalizarnos de que ellos en su trabajo socioeducativo si y eso ha sido para mi uno de los puntos difíciles en términos de encontrar experiencias por que no es nada más buscar la metodología por ejemplo decir estudio de caso (Gerardo)

La evaluación en la licenciatura en intervención educativa

La planeación que se realiza al inicio del semestre contempla un plan de evaluación que, normalmente es exhaustivo, complejo y difícil y que no todos los docentes entienden o realizan.

Bueno, primero hay plan de evaluación por semestre, en el plan va a quedar como vas a evaluar la competencia, esta evaluación a mi me parece

muy complejo porque hay que estar evaluando a cada alumno y tener tu plan por muchacho, por cada uno, siempre en el grupo se debe tener un plan por alumno verdad, y esto es muy complejo (Martín).

Bueno se pide una propuesta de evaluación también en el semestre, que la verdad, este, yo nunca he sabido como se hace en la guía pedagógica. (...) sé, porque normativamente está, que se debe de evaluar una propuesta y yo no la he hecho porque no tengo ni idea de cómo hacerlo (Dolores).

A nosotros nos piden una evaluación general, nueve, diez, que tenga el estudiante, pero hasta donde en nuestras planeaciones vamos controlando hasta qué nivel se llevo tal competencia, cómo se llevo (Octavio).

Esta situación es acompañada por una serie de dificultades en la práctica misma de la evaluación: la necesidad de un registro minucioso, el número de alumnos, la visión de los alumnos, etc.

Aquí hay que registrar todo lo del muchacho, lo que hace, el trabajo que hace fuera del salón, allá donde van a observar, donde van hacer investigación que están haciendo como lo están haciendo o sea hay que evaluar todo, todo, todo, no nada más su desempeño, su trabajo en el grupo (Martín).

El ver si un alumno ha logrado o no la competencia se dificulta bastante porque son veintitantos alumnos (Dolores).

A lo que nos enfrentamos es a las visiones de los muchachos ellos están acostumbrados que cada mes les diga llevan nueve, diez, para que ellos vayan más o menos calculando como van, pero acá es más conflictivo (Alejandra)

Pero el problema mayor en la evaluación lo constituyen los criterios de evaluación ¿cómo trasladar el logro o no de una competencia a un número?.

Yo creo que nos falta pues sistematizar más esos asunto de evaluación pero no con número sino con criterios de como va logrando esto (Alejandra).

Si, esta muy difícil si, muy difícil,(...) así evalúo al alumno pero, no se que tanto el número, o sea. hasta donde soy capaz de ponerle un número, no me siento competente para evaluar (Aleida).

Pero el problema principal para mi es que lo que en su momento ha sido todo un trabajo de orden cualitativo, enciérrelo, expréselo, en números

como si el diez es alcanzó en 100% de la competencia y el 7 es no alcanzó, el problema sería bueno pues a unos les pongo 7 y a otros 10 y se acabo (Gerardo)

En otro orden de ideas se reconoce también la problemática que implica la pertinencia de la relación metodología-evaluación y las posibilidades reales del uso de las técnicas mismas de evaluación propuestas por el enfoque.

Para evaluar, pues de acuerdo a la competencia misma que estoy desarrollando, al carácter de la competencia pero, también de la metodología que utilizo, o sea, no les voy a evaluar con examen si es proyecto, si es proyecto no me parece que sea examen entonces este en mi caso yo estoy evaluando en relación a esa manera (Alejandra)

En ese sentido yo he intentado llevar el portafolio y digo he intentado porque se me ha dificultado mucho, estoy atendiendo 33 y 24, 57 muchachos y se me ha dificultado mucho llevar el portafolio, es casi imposible, es casi imposible porque es muchísimo hacer el seguimiento de todo estos muchachos, pero si se me ha complicado, pero si he estado tratando de llevar a cabo el portafolio de los muchachos porque creo que es una manera de tener un seguimiento de lo que han logrado de lo que han podido ir avanzando, con un, vaya con cierta evidencias de trabajo que se les están o se les han ido solicitando pero aun así no he podido llegar a sistematizar esta situación porque lo siento, no se, así como que en chino (Rosa de Lima).

Sugerencias para mejorar la docencia en la LIE

La principal sugerencia para coadyuvar al mejoramiento de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa lo constituye la propuesta del trabajo colegiado.

Las sugerencias que nos dan en la licenciatura para pensar en esto siento que son importantes pero como que para mi que harían más falta tener discusiones con los demás compañeros asesores si para ver como resuelve una serie de problemas que no son tan fácil que el plan estudio no, no lo va a solucionar en ese sentido (Gerardo).

Bueno, yo propondría primeramente, lo que es, reuniones colegiadas, que fueran mas sistemática y que fueran, este, pues no se, una vez al mes o según como la coordinación lo decida pero, y no sean tan aisladas (Dolores)

Aquí hace falta el trabajo colegiado pero no hay trabajo colegiado si no hay compromiso personal tenemos que comprometernos ahí está la clave (Martín)

Tengo que darme cuenta de cuales son mis debilidades, no nada más hacer un diagnóstico de las necesidades de los alumnos, sino hacer un diagnóstico de mis propias necesidades y buscar por medio de las reuniones como se ha propuesto o por medio del contacto con compañeros que le llevan a uno un poquito más de escalones. (Dolores)

A esta propuesta se añade una referida a la evaluación: la existencia de un verificador en la evaluación del alumno.

Otra de las cosas que he visto cuando se evalúa el asunto de las competencias, claro en otros ámbitos, además del candidato está también el evaluador obviamente, pero también no es un asunto entre dos partes, sino también hay un verificador; el trabajo del verificador es checar precisamente, que este proceso desde el inicio hasta el final, ha sido llevado correctamente (Gerardo)

Y por último, una sugerencia que sintetiza el reto que representa tratar con la Licenciatura en intervención Educativa: la redimensionalización institucional.

Yo diría que un punto central sería el redimensionar nosotros mismos la cuestión de nuestra docencia y partir de que el ejercicio de la docencia de la Universidad Pedagógica de Durango no es cuestión individual, personal, sino de toda una institución, (...) como hacer para en realidad instituir esas reuniones colegiadas no, por ejemplo en la cuestión de la interacción entre nosotros los maestros ya pero como asesores de una asignatura, ver cuáles de nuestros bloque son teóricos cuáles prácticos, cómo los vamos a estar trabajando, cómo los vamos a estar evaluando, y también ver hasta donde darles participación a los estudiantes para no guiarlos nosotros nada más en la adquisición de la competencia, sino llevarlos, como decía la maestra, cómo motivarlos a que continúen ellos dentro de ese ámbito de la propia competencia (Octavio).

Conclusiones

Iniciaremos este apartado haciendo una recapitulación general de los hallazgos.

Se puede afirmar que la Licenciatura en Intervención Educativa presenta un enfoque curricular diferente a los que se habían presentado en anteriores programas académicos de la Universidad Pedagógica de Nacional, lo que obliga a

reconocer que el enfoque basado en competencias tiene características propias que conducen a pensar en nuevas prácticas y en modificar las ya existentes.

Estas nuevas prácticas coinciden más con la idea de una docencia entendida en términos del docente tutor); concepción que tiene como primer dificultad el desconocimiento del enfoque por parte de los docentes involucrados; dificultad a la que se le puede agregar otra serie de problemáticas como lo serían la modalidad de estudio y el tipo de estudiantes. Estas problemáticas traen como consecuencia la existencia de una diversidad de prácticas docentes.

La planeación de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa se realiza al inicio del ciclo escolar. A esta planeación inicial se agrega la planeación diaria y los ajustes que son necesarios ir realizando durante el desarrollo de las clases, acciones que por sí mismas representan problemas para los docentes.

Esta planeación, se realiza de manera individual y sin cuidar la articulación con las otras materias o con el plan de estudios en lo general.

Esta forma de planear se debe enfocar a desarrollar una planeación que individualice la acción docente, acción que se reconoce no es sencilla. La planeación para la individualización de la acción docente requiere la existencia de una evaluación inicial de los alumnos.

La metodología a utilizar por los docentes se planea desde el inicio del semestre.

Esta planeación atraviesa por diferentes problemas que la hacen sufrir modificaciones, destacando como factores determinantes de los cambios, la seguridad del docente para el uso de estas metodologías, el conocimiento de las mismas o las experiencias previas con ellas. Sin embargo, el verdadero cambio de la planeación que se realiza de la metodología se da en el proceso mismo del trabajo.

Por otra parte cabe destacar las inquietudes que presentan los docentes con relación a la pertinencia de estas metodologías o a su uso exclusivo.

Las modificaciones que realiza el docente a la metodología planeada y las dudas que tienen al respecto las enfrentan de manera individual ante la falta de un trabajo colegiado a este respecto. A esta situación se hace necesario agregar que la diferencia del enfoque de la Licenciatura de Intervención Educativa con relación a los otros programas académicos que se trabajan en la institución dificulta el trabajo.

La planeación que se realiza al inicio del semestre contempla un plan de evaluación que, normalmente es exhaustivo, complejo y difícil y que no todos los docentes entienden o realizan.

Esta situación es acompañada por una serie de dificultades en la práctica misma de la evaluación: la necesidad de un registro minucioso, el número de alumnos, la visión de los alumnos, etc. Pero el problema mayor en la evaluación lo constituyen los criterios de evaluación ¿cómo trasladar el logro o no de una competencia a un número?

En otro orden de ideas se reconoce también la problemática que implica la pertinencia de la relación metodológica-evaluación y las posibilidades reales del uso de las técnicas mismas de evaluación propuestas por el enfoque.

La principal sugerencia para coadyuvar al mejoramiento de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa lo constituye la propuesta del trabajo colegiado.

A esta propuesta se añade una referida a la evaluación: la existencia de un verificador en la evaluación del alumno.

Y por último, una sugerencia que sintetiza el reto que representa tratar con la Licenciatura en intervención Educativa: la redimensionalización institucional.

Estos hallazgos nos permiten afirmar que la docencia que se desarrolla en la Licenciatura en Intervención Educativa está siendo fuertemente cuestionada por el modelo o enfoque con el que fue diseñado, pero sobre todo nos permite afirmar que los procesos formativos desarrollados para la implementación de esta licenciatura han cubierto solo el rubro de conocimientos y por ende no se han formado las competencias profesionales en los docentes que trabajan regularmente en la LIE.

Las dificultades por las que atraviesa la docencia en la LIE y que se pudieron apreciar en la información proporcionada por los participantes nos habla de la necesidad de desarrollar nuevos procesos formativos más ligados al saber hacer, ya que en el aspecto conceptual y actitudinal consideramos que se ha avanzado sustancialmente,

Como complemento a los hallazgos reportados por la presente investigación tal vez valdría la pena realizar un grupo focal con alumnos que nos permitieran contrastar los resultados entre estos dos grupos de personas involucradas, de manera diferente, en la docencia que se desarrolla en la LIE,

Así mismo sería necesario realizar un estudio de corte cuantitativo, tomando como base los hallazgos de la presente investigación, para conocer la opinión del total del personal docente involucrado en la LIE sobre estos temas.

Bibliografía

- Alanis Huerta, A. (2001), El saber hacer de la profesión docente. México: Trillas.
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000) Las 40 preguntas más frecuentes sobre formación por competencias, disponible en
- Forgas, J. (2003) Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente. Curso 14 Pedagogía, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Hair J. F. Jr., Bush, Jr. R. P. y Ortinau D. J. (2004), Investigación de mercados, México, Mc Graw Hill.
- Huerta A. J., Pérez García I. y Castellanos A. R. (2000) Desarrollo profesional por competencias profesionales integrales, en la Revista de Educación *Educar* No. 13, Abril – Junio de
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (2000), "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia", en Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencias de Antonio Argüelles (comp.), México, Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP
- Ibarra Almada, A. (2000), "El sistema normalizado de competencia laboral", en Argüelles, A., en Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencias de Antonio Argüelles (comp.), México: Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.
- IBERFOP-OEI (1998), Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, "Metodología para definir competencias", Madrid: CINTER/OIT.
- IBERFOP-OEI (1998), Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, "Conceptos básicos de competencias laborales", Madrid: CINTER/OIT.
- Loera Varela, A. (2000), Los grupos de enfoque en la investigación educativa, disponible en URL: <http://www.reduc.cl/aula/genfoque.pdf>. (2004)

Malpica Jiménez, M. (2000), El punto de vista pedagógico, en Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencias de Antonio Argüelles (comp.), México: Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP

Mertens, L. (2000), La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional , Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Morfín, A. (2000), “La nueva modalidad educativa: Educación Basada en Normas de Competencias”, en Argüelles, A. (comp.): Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencias. México: Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.

Namakforoosh Mamad, N. (2002), Metodología de la investigación. México: Limusa.

Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (2002), Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. México: Paidós.

Universidad Pedagógica Nacional (2002). Versión sintética del Proyecto de Licenciatura en Intervención Educativa. México.

Anexo

Guía del moderador del grupo focal sobre la docencia en la licenciatura en intervención educativa de la Universidad Pedagógica de Durango

I.- INTRODUCCIÓN

- a) Bienvenida de los participantes
- b) Explicación del formato de los grupos focales.
- c) Explicación de las reglas básicas de la sesión (no hay respuestas correctas; sus palabras representan a otras personas como ustedes; solamente uno puede hablar a la vez; no se pueden establecer conversaciones laterales o diálogos; no son necesarios consensos, también las opiniones distintas tienen valor para el estudio; y esta es una discusión informal y ustedes no se comprometen a nada con expresar sus opiniones o sentimientos).
- d) Mencionar que la sesión va a ser videograbada y que su reproducción solamente se usará con fines académicos.
- e) Abrir el espacio para preguntas y contestarlas lo más claro posible.

II.- CALENTAMIENTO

Para iniciar es necesario que se presenten, exclusivamente por su nombre, y para ir entrando al tema es necesario que mencionen desde cuando se integraron a la LIE y cuáles materias han impartido.

III.- PRIMER TEMA

De manera general ¿cómo perciben ustedes la docencia que se desarrolla en la LIE?

(Es necesario indagar las dificultades que perciben, en primera instancia, de la docencia que desarrollan en la LIE y a que procesos académicos corresponden)

IV.- SEGUNDO TEMA

Por el momento quisiera centrarme en el proceso de planeación y a este respecto quisiera conocer su opinión sobre los límites y alcances de la planeación que se realiza de la docencia en la LIE.

(Es necesario indagar la relación entre planeación, intervención y evaluación, así como las dificultades presentes en este proceso)

V.- TERCER TEMA

Otro aspecto importante de la docencia que se realiza en la LIE es la intervención docente y más específicamente la metodología que utiliza el asesor para promover el desarrollo de las competencias en sus alumnos. A este respecto cuál sería su opinión sobre la metodología utilizada por los asesores de la LIE.

(Es necesario indagar si los participantes conocen la propuesta metodológica de la LIE y si la han usado en sus aulas)

VI. – CUARTO TEMA

Un elemento importante en el nuevo modelo educativo que propone la LIE lo es sin duda la evaluación, sobre todo si se considera que la evaluación central se debe dar sobre las competencias de los alumnos, por lo que quisiera conocer la opinión de ustedes sobre la experiencia que se ha tenido a este respecto.

(Es necesario indagar específicamente la evaluación de las competencias)

VII.- CIERRE DE LA SESIÓN



http://www.umce.cl/~dialogos/n11_2006/barraza.swf

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2006 . Fecha de aceptación: 15 de junio de 2006.

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 6, N° 11, 2006
ISSN 0718-1310

Tomando en consideración lo que hemos discutido hasta este momento, ustedes que propondrían o sugerirían con relación a la docencia que se desarrolla en la LIE y los procesos académicos involucrados en ella.

(Es necesario que especifiquen los detalles y sus argumentos)

Para finalizar si me gustaría una última participación de cada uno de ustedes sobre las reflexiones, sentimientos o comentarios que les genere los discutido hasta ahora.

(Es necesario que todos participen en este rubro)

VIII.- FIN DE LA SESIÓN

Agradezca la participación y cooperación de cada uno de los participantes.