

UNIVERSIDAD PRIVADA DEL ESTADO DE MÉXICO  
CAMPUS TECAMAC

Trabajo de investigación

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN  
PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTADO POR:  
PROFR. FRANCISCO OYANTAY MARTINEZ LÓPEZ

**NOVIEMBRE 2017**

## Índice

Introducción .....	3
1. La formación docente.....	6
2. Antecedentes del Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica.....	7
3. Fundamentos teóricos del Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica.....	13
3.1 Aprendizaje situado.....	13
3.2 Cognición o inteligencia distribuida.....	15
3.3 Reflexión en la acción como base de la formación profesional para la transformación social .....	16
4. Competencias docentes.....	19
4.1 Conceptualización de las competencias docentes.....	20
4.2 Principios generales del modelo.....	22
4.3 Ocho competencias del maestro de educación básica .....	23
5. Situaciones auténticas .....	28
5.1 Problemas fundamentales asociados a las situaciones auténticas.....	29
5.2 Estructura de las situaciones auténticas.....	29
5.3 Conciencia problematizadora .....	30
6. Reflexión final .....	34
Referencias .....	36
Anexo 1. Comparativo de competencias.....	41

## Introducción

La formación docente es una de las problemáticas que enfrenta el sector educativo en la actualidad, se aborda como uno de los problemas centrales que el docente debe solucionar para mejorar su trabajo educativo, aunado al problema tenemos que los programas de formación para los maestros de nuevo ingreso y en servicio no responden a las necesidades que exige el sector. Por lo consiguiente se está exigiendo la transformación de la práctica docente, que deberá estar acompañada de una serie cambios en el sector, no solo responsabilizar al docente, sino a toda la estructura educativa que intervienen directa e indirectamente o que influyen en la labor del maestro, y que éste último es el responsable de llevar a cabo el acto educativo, pero que los otros actores y estructura educativa, no están fuera del alcance del reclamo en la que se les demanda innovar del sistema. Ver al docente como un investigador de su labor, dentro y fuera del salón de clase, artífice en la construcción del conocimiento, gestor de su propia formación académica y de conocimientos generales, que sirvan de base para la solución de conflictos académicos y extra académicos, condición necesaria para que se inicie un proceso de desarrollo profesional. Entender a la práctica docente, en el sentido que el maestro no se limite a lograr un número determinado de contenidos y alcanzar los objetivos del programa, ir más allá y generar en el alumno también un cambio de actitud y no ser el receptor, y que Pablo Freire definió al alumno como un recipiente vacío para llenarlo de conocimientos, para sacarlo cuando lo necesite.

Entre los objetivos específicos de mayor relevancia se encuentran:

- 1. Que los egresados de carreras afines a la educación cuenten con un conocimiento profundo de los contenidos de enseñanza.*
- 2. Que los egresados de carreras afines a la educación desarrollen diversas herramientas básicas para el aprendizaje, directamente relacionadas con las capacidades lingüísticas y matemáticas.*
- 3. Que los egresados de carreras afines a la educación desarrollen las competencias del maestro de educación básica, con un alto dominio o pericia para la solución de problemas.*

Este modelo curricular ha sido construido sobre la base de un análisis de procesos relevantes, generados en el campo de la formación de docentes reportados por la literatura actual, así como del análisis del proceso mismo de formación de profesores en las escuelas normales de nuestro país.

Asimismo, y sin la finalidad de ser exhaustivos, cabe destacar que este modelo curricular se ha diseñado a partir desde la perspectiva de la formación de docentes y tiene como fundamentos principales:

---

<sup>1</sup> Para mayor información se puede consultar el documento “Modelo curricular para la formación profesional de los docentes de educación básica”. Documento interno de trabajo. DGESE (Junio, 2009).

1. El Artículo 3° Constitucional, marco legal que regula al Sistema Educativo Nacional.
2. El artículo 12 de la Ley General de Educación, que faculta a la federación para determinar los planes de estudio del nivel preescolar, primaria, secundaria y normal.
3. Los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (SEP, 2007).
4. Los planes y programas de estudio vigentes de la educación básica.
5. Los resultados del análisis sistemático de la situación actual de las escuelas formadoras de docentes (Aguerrondo, 2003) y particularmente de las Escuelas Normales (Mercado, 2007).
6. Las tendencias nacionales e internacionales relativas a la innovación curricular y a la formación docente en la Sociedad del Conocimiento (Díaz-Barriga, Frida, y Lugo, 2003; Marcelo, 2007; OCDE, 2005, entre otros).
7. La incorporación de teorías acerca de las competencias docentes, con énfasis en el fomento de una postura reflexiva acerca de la práctica y la identificación de competencias transversales y específicas necesarias para movilizar conjuntos de saberes integrales y contextuales (Perrenoud, 1997; 2000; 2004; Coolahan, 2002; Zabalza, 2005; 2007, entre otros).
8. El análisis detallado de los planes de estudio vigentes (SEP, 1997; 1999a; 1999b) y una serie de visitas realizadas a las escuelas normales por parte del equipo del proyecto para la actualización de los planes y programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de la GDESPE. Estas visitas se hicieron con el fin de conocer y recuperar aquellos elementos que son valorados positivamente por alumnos y docentes de las escuelas normales y que pueden ser fortalecidos durante el proceso de actualización de los planes de estudio. Asimismo, fue indispensable identificar también aquellas expectativas que se tienen de innovación y cambio para la actualización de los planes de estudio.
9. Los datos aportados por las evaluaciones que se llevan a cabo a los estudiantes y programas educativos de la educación normal, así como de los programas estatales para el fortalecimiento de la educación normal.

*El Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica* trata de responder, a las principales necesidades de actualización de los esquemas de formación docente, con el fin fortalecer diversos aspectos que funcionan y operan de forma adecuada actualmente y son reconocidos por los alumnos y docentes de las Escuelas Normales, así como de proponer nuevos elementos que enriquezcan la formación profesional de los alumnos de las escuelas normales a partir de las tendencias de la innovación educativa en el marco de las sociedades basadas en el conocimiento.

*El Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica* busca primordialmente un cambio en las formas de pensamiento de los alumnos y docentes de las escuelas normales. Es decir un cambio gradual y

Sistemático en las formas de aprender y de enseñar. Este modelo toma como punto de partida diez premisas básicas:

- 1) La *flexibilidad curricular* como condición que favorece el desarrollo integral, al permitir que los estudiantes participen de manera activa a lo largo de su formación profesional.
- 2) La conceptualización de un enfoque orientado al desarrollo de *competencias docentes* basadas en la práctica reflexiva, que permite la solución de problemas complejos mediante el manejo pertinente de saberes.
- 3) El aprendizaje *situado* como un vehículo para que las competencias de los estudiantes se vinculen al contexto de una práctica basada en la solución reflexiva de problemas auténticos de complejidad ascendente.
- 4) El fomento del *pensamiento innovador* es fundamental en un contexto en el que es preciso proponer soluciones que modifiquen los escenarios.
- 5) El desarrollo de *comunidades de aprendizaje*, de práctica y redes de conocimiento en entornos presenciales y virtuales promueve la negociación de significados y enriquece la solución de problemas.
- 6) El fomento de habilidades de investigación para *la generación y el uso de conocimiento* desde las etapas iniciales de la formación, permiten que los estudiantes desarrollen una actitud reflexiva acerca de su práctica y los elementos que la conforman.
- 7) El Programa de *tutoría* en contextos situados, permite a los estudiantes desarrollar paulatinamente las competencias y el apoyo necesario para su desempeño docente.
- 8) El *intercambio y movilidad* de estudiantes y profesores multiplican las posibilidades de adquisición de competencias transversales y específicas.
- 9) La diversificación de *opciones de titulación* favorece la eficiencia terminal en las instituciones y fomenta la adquisición de competencias críticas.
- 10) La vinculación de los planes de estudio de licenciatura de las Escuelas Normales con el *posgrado*, permite consolidar la formación académica y profesional.

Estas diez premisas básicas para el diseño curricular de los planes de estudio de las licenciaturas de educación preescolar, primaria y secundaria de las escuelas normales, buscan entre otras cosas, mejorar el desempeño académico que los alumnos presentan al llegar a los estudios profesionales.

Cabe destacar que la mayoría de los esfuerzos de actualización y mejora de los planes de estudio, así como la instrumentación de diversos programas de atención a los alumnos, están encaminados a disminuir las tasas de fracaso y rezago escolar, pues son problemas multifactoriales que tienen altos costos, los cuales abarcan desde aspectos personales, institucionales, pedagógicos y hasta de orden social. Asimismo, es necesario reconocer que el fracaso y el rezago escolar implican que los alumnos no han logrado adquirir los conocimientos ni desarrollar las capacidades necesarias para llevar una vida satisfactoria en el plano personal, social, laboral o incluso educativo para la continuación de sus estudios, esto ha

supuesto que a el rezago y el fracaso educativos se consideren formas de exclusión social (Marchesi y Hernández, 2003).

Finalmente cabe señalar que el *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica* representó un punto de partida para desarrollar el *Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*, mismo que se detalla en el presente documento y que busca complementarlo y sentar las bases teórico-metodológicas para la actualización de los planes de estudio antes mencionados. Asimismo, es indispensable destacar que falta todavía un largo camino en el proceso de actualización de los planes de estudio de las licenciaturas de educación preescolar, primaria y secundaria, pero resulta optimista pensar que esta transición puede estar dentro del marco de las tendencias de la innovación educativa, que se orientan a consolidar una auténtica sociedad mexicana del conocimiento.

Entre aquellos elementos que todavía se están trabajando para la actualización de los planes de estudio, podemos identificar principalmente aquellos que corresponden a la discusión del modelo curricular por parte de las instancias y agentes correspondientes de las escuelas normales y todo lo que esto conlleva; así como la delimitación y especificación de los mecanismos de instrumentación y evaluación del modelo y de los planes de estudio actualizados.

Nos ubicamos pues, en el ámbito de la formación docente, la cual implica concebirla de inicio, como un campo de conocimiento complejo; la sola noción nos remite a un concepto polisémico, frecuentemente ambiguo, que cobra significado en función de la perspectiva teórica de origen (vgr. epistemológica, filosófica, psicológica o pedagógica) y por supuesto del marco institucional y contexto en que se concreta (Ducoing, 2003) y que analizaremos a continuación.

## **1. La formación docente**

Es conveniente señalar de entrada nuestra concepción del proceso de formación profesional de docentes para distinguirlo de otras nociones colindantes y consecuentemente, delimitar las características generales teóricas que se encuentra en la base del Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica que se desarrolla a continuación, y que forma parte del modelo curricular antes mencionado.

Para lograrlo es necesario promover y fomentar que la forma de pensamiento de los docentes y los alumnos de las normales sea *problematizadora*. Es decir, buscar que la forma de enseñar y de aprender esté siempre orientada a partir de una reflexión crítica para analizar con detalle problemas específicos que requieren de acciones estratégicas para su solución. De tal forma que los docentes y los alumnos fortalezcan sus recursos cognitivos y sea ésta una constante a lo largo de toda la formación profesional y un continuo en todas las trayectorias docentes.

Tal como lo señala la noción de formación docente, el modelo propuesto está orientado al desarrollo de competencias para la solución de problemas en el ámbito educativo, particularmente la calidad del trabajo en el aula. El presente documento tiene la intención de presentar el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica.

## **2. Antecedentes del Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica**

El advenimiento de la llamada sociedad del conocimiento, el mundo globalizado, los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología y el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como los cambios valorales y culturales a nivel individual, familiar y social, han determinado la conformación de un nuevo entorno educacional. En este sentido, los sistemas educativos para adaptarse o responder a las necesidades de este dinamismo, han pugnado por la conformación de un nuevo paradigma de la enseñanza y el aprendizaje (Flores, 2008), el cual está caracterizado por considerar que:

- Los esfuerzos educativos se centran cada vez más en el individuo que aprende.
- La sociedad del conocimiento implica una sociedad del aprendizaje, en la cual la educación asume un papel protagónico para la transformación social con equidad, justicia social y pluralidad (Pozo, 1999).
- La educación debe concebirse dentro de un contexto más amplio: la educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo y de ser capaz de seleccionarlo de forma apropiada para usarlo en un contexto determinado (UNESCO, 2009).
- Es indispensable estar en permanente contacto con las fuentes de información y de conocimiento.
- Comprender y asimilar lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes.

En México las reformas educativas de los últimos años, tanto en los niveles básico y superior intentan responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento, así, el escenario educativo nacional se ha visto dominado por un nuevo discurso y nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco, la formación docente en nuestro país ha cambiado desde su concepción hasta sus prácticas, cambios que responden a lo que Estevez (1994) entiende como una constatación evidente que los profesionales en la actualidad se deben desempeñar en ámbitos de constante cambio, donde deben asumir roles que en ocasiones son difusos y tiene que resolver en la incertidumbre.

En el caso de las Escuelas Normales, a partir de 1996 se impulsó una reforma de las mismas, en el marco del Programa de Transformación y Fortalecimiento y Actualización de las Escuelas Normales (PTFAEN) el cual implicó entre otros asuntos la renovación de los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria (1997), Educación Preescolar (1999) y Educación Secundaria (1999). A poco más de diez años de estas reformas, la actual administración de la SEP propone una revisión de los planes de estudios de las licenciaturas anteriormente señaladas, como una respuesta a la realidad actual y a la luz de las innovaciones curriculares que se han venido produciendo en el ámbito de la educación básica y superior de los últimos años.

El presente modelo, tiene su origen en un proceso sistemático de evaluación curricular que recupera como insumo fundamental el análisis de los planes de estudio vigentes a partir de:

1. La revisión analítica de los mismos y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales.
2. Una investigación de campo realizada durante los meses de junio y julio de 2009, instrumentada a partir de la visita a nueve Escuelas Normales de la República Mexicana, las cuales se realizaron a partir de la guía y metodología desarrollada en el “Análisis del modelo curricular y de los Planes de Estudio. Guía Interna para las Visitas a Escuelas Normales<sup>2</sup>” (DGESPE, 2009).

El estudio contempló tres objetivos fundamentales:

- Recuperar y sistematizar información que enriqueciera la comprensión de la cultura de las Escuelas Normales y su relación con el plan de estudios vigente.
- Generar procesos de discusión y reflexión entre diversos interlocutores (docentes, alumnos y egresados) vinculados con la Educación Normal en torno a las fortalezas y debilidades del plan de estudios vigente.
- Desarrollar una base de información cualitativa que nutra la toma de decisiones para la actualización de los planes de estudio vigentes de las licenciaturas de educación preescolar, primaria y secundaria.

---

<sup>2</sup> Para mayor información se pueden consultar los documentos: “Análisis del modelo curricular y de los Planes de Estudio. Guía Interna para las Visitas a Escuelas Normales” Documento interno de trabajo. (DGESPE, 2009) y “Análisis del modelo curricular y de los Planes de Estudio: Informe de las Visitas a Escuelas Normales”. Documento interno de trabajo (DGESPE, 2009).

A partir de las premisas básicas del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica*, se buscó y analizó la formación obtenida, a partir de doce elementos centrales:

1. *El perfil de egreso.*
2. *El plan de estudios.*
3. *La planificación, instrumentación y evaluación de la práctica docente.*
4. *Los sistemas de prácticas (observación y práctica docente).*
5. *El programa de tutorías.*
6. *El documento recepcional.*
7. *El seguimiento de egresados.*
8. *Los estudios de posgrado.*
9. *La actualización docente.*
10. *El intercambio y la movilidad.*
11. *La investigación educativa.*
12. *Los cuerpos colegiados.*

Las visitas exploratorias representaron un acercamiento significativo con los actores y los procesos que se generan cotidianamente en las Escuelas Normales, y se realizaron a partir de técnicas etnográficas, que permitieron asumir una actitud reflexiva, crítica y analítica con relación a los diversos aspectos anteriormente expuestos.

Durante este estudio de campo se aplicaron dos instrumentos, uno destinado a los docentes y el otro a estudiantes, ambos tendientes a analizar cuantitativamente el significado de los elementos antes mencionados. Por otra parte, se realizó un proceso de discusión colectiva con diversos grupos focales para analizar con mayor profundidad y cualitativamente los temas centrales de los planes de estudio vigentes y se recopilaron diversos documentos (como fotografías, diarios de campo y materiales escritos entre otros).

Los resultados más importantes de la aplicación del instrumento y de las visitas a las escuelas normales son de 737 estudiantes y 173 docentes, de nueve escuelas normales en nueve entidades federativas.

Se conformó una muestra de Escuelas Normales susceptibles de ser visitadas con base en tres criterios fundamentales:

- a) Que la escuela visitada ofreciera al menos una de las licenciaturas de cuyo plan de estudios se realizó la evaluación: preescolar, primaria y secundaria;
- b) Que estuvieran representadas las diferentes modalidades de Educación Normal: Beneméritas, Centros Regionales, Rurales y Experimentales.

- c) Que estuvieran representadas las diversas regiones geográficas de la República Mexicana.

En términos generales, los datos de las muestras analizadas nos permitieron identificar seis grandes tendencias:

1. La opinión consensuada de los participantes tanto de la etapa cuantitativa como de la cualitativa, acerca del valor positivo y determinante de la práctica en el proceso de formación de docentes de educación básica, incluidas en éste las actividades de observación, de aplicación de conocimientos y de elaboración del documento recepcional. *Éste representa un elemento que ya existe en las escuelas normales y que puede fortalecerse de manera significativa y con un alto valor social en la actualización de los planes de estudio.*
2. La necesidad de analizar las condiciones curriculares que permitirían fomentar las competencias de los docentes en formación para afrontar problemas diversos de la práctica docente, ante el reconocimiento de que el diseño de estas actividades formativas podrían ser susceptibles de optimización. *Si bien existe ya un planteamiento acerca de las competencias docentes en los planes vigentes, resulta indispensable la actualización de los mismos a partir de la reforma de educación básica y las nuevas tendencias en el campo que se han desarrollado en los últimos diez años.*
3. La pertinencia de mejorar las condiciones para el trabajo colegiado a partir de esquemas que permitan la reflexión ante los problemas que cotidianamente se enfrentan en la práctica. *Es indispensable recuperar la enorme experiencia actual de los docentes en México, articulada a la historia y la evolución de las escuelas normales, con miras a potenciar los esfuerzos individuales y colectivos que tienen desde su origen hasta el día de hoy. Esto responde a la imperiosa necesidad de crear una cultura que valore el conocimiento y la educación (principalmente la educación básica) como ejes imprescindibles para el desarrollo individual y social de México.*
4. La importancia de la actualización con base en la conceptualización de continuos formativos a lo largo de la vida, que impliquen la preparación para posgrados, la capacitación en técnicas, estrategias y tecnologías de vanguardia. *Resulta indispensable reconsiderar, dignificar y posicionar con un alto valor social a los docentes de educación básica de nuestro país, por lo que cabe analizar con mayor detalle las posibles trayectorias docentes de alta calidad educativas y que le aseguren aprender a lo largo de toda su vida, que pueden ir desde la formación profesional, el ejercicio profesional a través del seguimiento a egresados y el ejercicio experto, así como la necesaria continuación de estudios de posgrado o de actualización docente.*
5. La importancia de contar con estrategias continuas de evaluación curricular, a través de programas de seguimiento de egresados, el análisis de indicadores de evaluaciones docentes y otras decisiones de que permitan el

ajuste continuo de los planes de estudio. *Resulta necesario contar con herramientas para la evaluación y el seguimiento en la instrumentación de los nuevos planes de estudio, a partir de acciones que aseguren la calidad educativa a través de la mejora permanente.*

6. La necesidad de remplazar un enfoque individual de resistencia a los problemas derivados del proceso formativo por un enfoque colectivo y comunitario. *Existe actualmente el trabajo colegiado en las escuelas normales, no obstante puede verse enormemente fortalecido a partir de las nuevas tendencias sobre el trabajo colaborativo y la conformación de redes de conocimiento.*

Por otra parte, es importante señalar que el equipo se ha involucrado en actividades relativas a procesos de gestión e investigación que actualmente se desarrollan en la DGESE, entre los que se pueden mencionar:

- Asistencia a la reunión para la evaluación de los programas educativos y de la gestión institucional de las Escuelas Normales, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (2009).
- Asistencia a las reuniones del Grupo de Calidad Educativa que coordina el Mtro. Francisco Martínez (primer semestre de 2009).
- Participación en el proceso de evaluación y dictaminación del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 2009-2010).
- Participación las actividades del programa para el fortalecimiento de la planta docente de las escuelas normales: “Comunidad de Práctica Profesional en Enseñanza de la Matemáticas” (agosto, 2009).

### **3. Fundamentos teóricos del Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica**

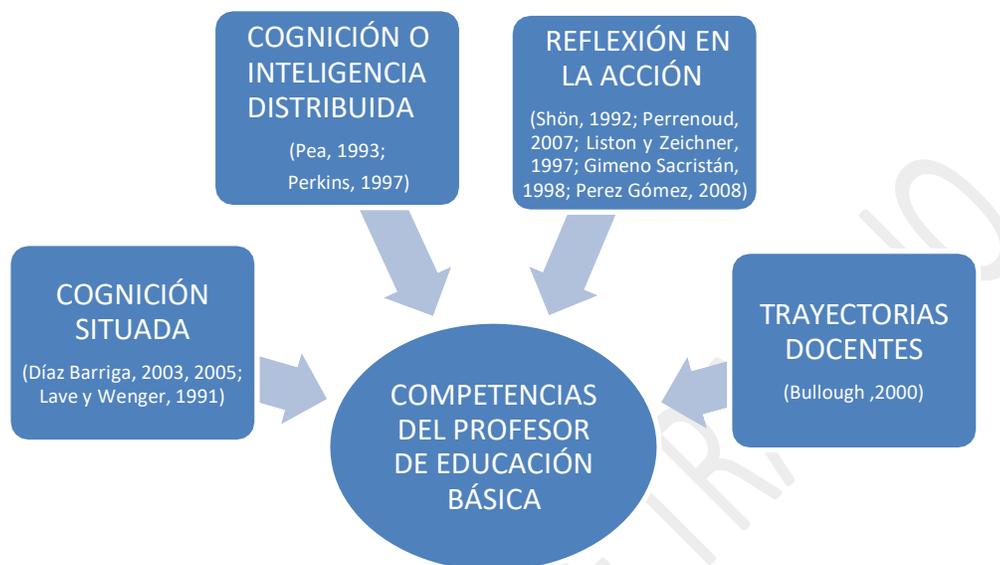
El modelo de competencias propuesto se sustenta, principalmente, en un conjunto de supuestos integrados desde cuatro aproximaciones teóricas: 1) el aprendizaje situado, 2) la cognición o inteligencia distribuida, 3) la reflexión en la acción, y 4) las trayectorias docentes, como se muestra en la figura 1.

#### **3.1. Aprendizaje situado**

La aproximación del aprendizaje situado tiene su origen teórico en posturas que enfatizan el carácter sociocultural del aprendizaje, a partir del trabajo de Vygotsky (1986), Leontiev (1978) y Luria (1987). Estos autores señalaron que la construcción de conocimiento es fundamentalmente social, y se da a partir de la actividad en contacto con otros individuos, mediante el entendimiento e internalización de signos y herramientas simbólicas de la cultura (Díaz Barriga, 2006). Algunas premisas que desde esta perspectiva dan cuenta de la vinculación

del conocimiento con los contextos donde se construye son: 1) no puede esperarse que los participantes en comunidades situadas desarrollen conocimientos abstractos fuera de los significados de la práctica; 2) es limitada la posibilidad de aplicación del conocimiento que se origina de manera situada hacia otros contextos, y 3) el aprendizaje es social, y debe propiciarse en las situaciones de complejidad social disponibles a partir de la participación en comunidades de práctica (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Greeno, 1998; Wenger, 2001). La esencia de esta postura se ilustra con la afirmación: “el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre las personas

en actividad, y se generan a partir de un mundo estructurado social y culturalmente” (Lave y Wenger, 1991, p. 24).



**Figura 1. Principales aproximaciones teóricas del ámbito psicopedagógico que dan sustento al modelo**

La aproximación situada de la enseñanza contrasta con posiciones tradicionales que proponen métodos como asignar lecturas, realizar exposiciones, demostrar determinados puntos que se consideran importantes, hacer demostraciones del conocimiento, y después realizar evaluaciones del aprendizaje presentando a los estudiantes cuestionarios de opción múltiple, hacerlos exponer o escribir ensayos en los que parafraseen o elaboren productos como resúmenes o esquemas acerca de las lecturas. Para Schwartz, Brophy, Lin y Bransford (1999), la calidad de este aprendizaje es deficiente, pues cuando se analiza a detalle no puede demostrarse comprensión, dada la existencia de fallas en la aplicación espontánea del conocimiento. A este fenómeno se le ha llamado conocimiento inerte, y autores como Renkl, Mandl y Gruber (1996) explican tres razones por las que éste se origina: 1) el conocimiento existe, pero no puede ser aplicado debido a un problema en el acceso al mismo; 2) la falta de aplicación del conocimiento se debe a deficiencias en la estructura de conocimiento en sí; esto es, los saberes requeridos para aplicación no están disponibles, y 3) el conocimiento no es susceptible de transferencia, pues requiere de una continuidad entre el comportarse y el pensar en contextos y situaciones.

En suma, la aproximación del aprendizaje situado plantea que los miembros de las comunidades producen significados, utilizan herramientas de comunicación y

colaboración a partir de la participación en las actividades de las comunidades. Los significados se negocian en estos contextos, por lo que adquieren sentido en los mismos.

### **3.2. Cognición o inteligencia distribuida**

Cuando un grupo de personas enfrenta una tarea que trasciende las capacidades de los miembros individuales, el desempeño de una tarea colaborativa puede realizarse con mejores resultados si se realiza una división estratégica del trabajo, o si se utilizan herramientas pertinentes para el logro de las metas. En estos casos, hay evidencias que indican que en situaciones complejas de trabajo, la cognición puede compartirse con otros individuos, así como con otras herramientas y artefactos. Por ejemplo, en la preparación de una clase, se requiere de herramientas como libros, apuntes, modelos físicos, guías didácticas, así como los recursos informáticos para crear archivos de datos y presentaciones; por otro lado, es útil la discusión con un cuerpo docente que tiene diferentes perspectivas acerca de los problemas que se enfrentan en las clases. En este caso, el profesor extiende su capacidad a partir de contar con el conocimiento que le brindan las herramientas y los compañeros. En esta medida se dice que la cognición se distribuye hacia estos elementos de las situaciones, y en tanto se interpreta que la inteligencia, la cognición humana, trascienden al individuo, y lo complementan al aportar elementos cognitivos que participan en la consecución de metas grupales.

De esta manera, la postura teórica acerca de la cognición distribuida plantea que las representaciones de conocimiento se producen tanto dentro como fuera de las mentes de los individuos. Pea (1993) asegura que, aun cuando tradicionalmente la inteligencia es una parte de la mente de los individuos, las mentes rara vez trabajan solas; existen evidencias para pensar que la inteligencia se distribuye por todo el organismo e involucra a otra gente, a los medios simbólicos y a la explotación del ambiente y sus artefactos. Para este autor, el conocimiento comúnmente se construye en contextos sociales, a través de esfuerzos colaborativos hacia objetivos compartidos, o mediante diálogos y retos planteados por diferencias en las perspectivas de las personas; la inteligencia puede también distribuirse al usar artefactos como herramientas físicas, representaciones como diagramas, o interfaces computacionales.

Perkins (1997) critica al enfoque tradicional que considera que las mentes de los estudiantes funcionan de manera solitaria, y en contra de este enfoque, enmarca la cognición distribuida en la perspectiva de la persona más la del entorno, que se resume en dos principios: 1) el entorno participa en la cognición no sólo como fuente de suministros y receptor de productos, sino como vehículo del pensamiento, el entorno es parte del pensamiento; 2) lo que se aprendió se encuentra en la mente del alumno y en la disposición del entorno, que sostiene parte del aprendizaje: en el caso de un estudiante que toma notas en un cuaderno, este último le permite pensar con y por medio del cuaderno. Perkins (op. cit.) asegura que la perspectiva centrada en la persona más el entorno implica una estrecha alianza con nuestro entorno físico, social y simbólico. Perkins (op. cit.)

asegura que los poderes cognitivos de la persona se amplifican tanto por el uso de artefactos tecnológicos como por la distribución física de la cognición mediante recordatorios sencillos de lápiz y papel, y también por los componentes sociales y semióticos de los recursos del entorno. Perkins (op. cit) propone una escuela inteligente centrada en la persona más el entorno, y esto implica: a) buscar oportunidades para repartir más ampliamente el funcionamiento cognitivo con la ayuda de artefactos físicos (computadoras), de configuraciones sociales (grupos cooperativos) y de sistemas simbólicos (los diversos lenguajes del pensamiento); b) el aprovechamiento de estas oportunidades a través de una mediación docente, y c) un reparto cuidadoso de la toma de decisiones para un correcto funcionamiento de los alumnos.

### **3.3. Reflexión en la acción como base de la formación profesional para la transformación social**

En los últimos años, los enfoques o aproximaciones que recuperan el proceso de reflexión en la práctica, sobre la práctica y para la práctica en la formación profesional de los docentes, se han convertido en un paradigma que cobra cada vez mayor importancia en el contexto educativo, la cual se ha traducido en una serie de modelos y propuestas orientadas a la enseñanza reflexiva (Schön 1992; Liston y Zeichner 1997; Perrenoud, 2007).

La enseñanza reflexiva, en palabras de Villar (1995, p. 22) “...desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura (receptivas) sentimientos que miran al espejo de la experiencia cotidiana y flexibilidad mentales que son premisas necesarias para considerar a un sujeto que domina las raíces de su pensamiento y autocontrola su recinto interior”. De acuerdo con el autor, ser reflexivo trasciende lo cognitivo e implica sentimientos y valoraciones ético morales del profesor.

La enseñanza reflexiva, implica en consecuencia, un conocimiento subjetivo de la situación contextual y la realización de expresiones de pensamiento crítico: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto de la clase - quiénes son los alumnos que están en el grupo clase y que vienen a aprender a la institución (Villar 1994 p. 9).

En tal sentido, se concibe la enseñanza como una actividad del profesor, y se define la reflexión como un proceso individual; Ross y Reagan (citados en, Chacón, 2007) expresan que la reflexión implica elementos metacognitivos y valoraciones; metacognitivos porque es tener conciencia de las estrategias, teorías y sentimientos que están presentes en las decisiones de los profesores para solucionar los problemas; y valoraciones porque las acciones están impregnadas de juicios de valor.

Ello requiere examinar los conocimientos sobre la enseñanza, la planificación, las creencias, el clima de la clase, las autorreflexiones sobre el curso, las teorías que guían las acciones de los profesores, la forma como se asumen y resuelven los

problemas. También podría considerarse que desde lo cognoscitivo, se intenta comprender cómo se organiza el conocimiento sobre la base de redes, de hechos, tareas, principios, experiencias de aprendizajes que ayudan conformar esquemas que, luego permiten la comprensión del mundo del profesor, de su conocimiento profesional.

Por otra parte, Smyth (1989), propone un ciclo de enseñanza reflexiva, que han servido de base a diversos estudios y propuestas para el desarrollo de un docente reflexivo. Para efectos de este estudio, se revisan las diferentes etapas propuestas para comprender y asumir la enseñanza reflexiva como una propuesta orientada a la mejora. De acuerdo con este autor, se evidencian varios momentos que permiten a los docentes escudriñar su práctica y mejorarla:

- a. Descripción: ¿Cuáles son mis prácticas?
- b. Información: ¿Qué teorías se expresan en mis prácticas?
- c. Confrontación: ¿Cuáles son las causas?
- d. Reconstrucción: ¿Cómo podría cambiar?

Sacristán (1998) profundiza en el análisis de las concepciones sobre la reflexividad y su trascendencia en educación. Más aún en estos tiempos, cuando se subraya la necesidad de incorporar la reflexión en los programas de formación del profesorado y, se admite que la comunicación e intercambio del sujeto con sus semejantes permite las elaboraciones de significado intersubjetivos, culturales y sociales, que van a caracterizar los tiempos y avances del conocimiento. Señala Gimeno, la presencia del sentido común como un saber que se aprehende de las experiencias de vida y revelado a partir de la argumentación y la deliberación social.

Bajo esta perspectiva surge la interrogante: ¿es posible formar a profesores reflexivos y críticos? Evidentemente, en los últimos años, se ha extendido la discusión espacial y temporalmente sobre la relevancia de la enseñanza reflexiva y han surgido propuestas orientadas a considerarla esencial en la formación inicial.

En ese sentido, las prácticas se convierten en una oportunidad para avanzar hacia el logro de un profesional reflexivo. Desde las escuelas constituidas en redes con las universidades puede promoverse la autorreflexión para que los futuros educadores analicen sus conocimientos, los contextos escolares y reconstruyan su saber y actuar. En palabras de González Soto (2002, cit. En Chacón 2007)

“...perfeccionar la acción docente requiere que el profesor pueda reflexionar acerca del tipo y extensión del conocimiento que pone en acción al ejecutar la práctica, con el fin de que lo amplíe, adecue, mejore, lo use en su realización y lo pueda justificar. A la vez, el profesor debe establecer el correspondiente nexo entre su práctica, la de los demás y el contexto informativo del que parte”.

Surge entonces, la pertinencia de profundizar y fortalecer el desarrollo profesional orientado hacia un docente reflexivo y promotor de los cambios y transformaciones.

#### 4. Competencias docentes

Tal como lo apunta Coll (2008), en los últimos años el enfoque en competencias ha irrumpido fuertemente en la educación, tornándose gradualmente en una perspectiva dominante en el marco de las recientes reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior.

Conviene señalar algunos rasgos que caracterizan el enfoque de competencias:

- Surge originalmente en el ámbito del trabajo, empero, desde su aparición ha evolucionado significativamente de tal forma que su significado se ha tornado complejo, polisémico y ambiguo.
- Su comprensión debe hacerse en función del enfoque o aproximación teórica-epistemológica y desde luego desde el marco político e ideológico.

Se aprecia fundamentalmente dos aproximaciones claramente diferentes; una vinculada al paradigma conductista y a la concreción de las competencias como listado de tareas y una visión de competencia como prescripción abierta articulada con una concepción socioconstructivista según la cual las competencias parten de situaciones problemáticas auténticas (Díaz Barriga, Padilla y Morán (2009). Se erige actualmente como una tendencia vinculada con la innovación y la mejora de los procesos escolares (Coll, 2008; Díaz Barriga, 2006), con las consecuentes críticas y controversias que este tipo de discurso suele provocar (Díaz Barriga, 2006; Escudero, 2008)

- El enfoque por competencias y aún más, una teoría de las competencias se encuentra en construcción (Díaz Barriga, op.cit., Jonnaert, et al, 2007; Pérez Gómez, 2008)
- Representa el marco metodológico más viable para la formación básica y superior en la sociedad del conocimiento.

Bajo este marco referencial, resulta oportuno analizar el término competencia, para diferenciarlo de otras nociones y con ello establecer claramente el campo semántico al que hacemos referencia. En este sentido algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados. Todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Pero tienen también significados más específicos.

Habilidad, del latín *habilis* significa “capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad», de lo cual se deriva la palabra *habilitas* que puede traducirse como «aptitud, habilidad, suficiencia o destreza”.

#### 4.1. Conceptualización de las competencias docentes

Sobre este asunto, existe un gran número de publicaciones que dan cuenta del gran interés de los teóricos de la educación sobre el particular, después de una amplia revisión de la literatura proponemos el siguiente concepto.

En el marco de un currículum basado en competencias derivado de los principios teóricos de la reflexión crítica sobre la práctica, el aprendizaje situado y la cognición distribuida, la competencia la entendemos como la:

*Capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica, en las que moviliza diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposicionales, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos), con el fin de solucionar un problema.*

Con la finalidad de clarificar este concepto, a continuación especificamos el significado de los elementos que lo integran. En primer lugar, es preciso especificar que tradicionalmente se enfatizan los saberes que se transmiten en la enseñanza, y en nuestra noción de competencia lo que interesa es la acción del sujeto que aprende, entendida como cualquier actividad mental o física desempeñada por el docente en formación, orientada a conseguir exitosamente la realización de las tareas.

El fundamento teórico que sustenta a la acción la ubica como una forma de participación, con implicaciones en el sentido de construir significados y desarrollar identidad en un contexto cultural de práctica (Lave y Wenger, 1991; Brown, Collins y Duguid, 1989). La competencia implica acciones intencionadas y efectivas en situaciones auténticas, y esta noción se opone a una concepción de la formación basada en la transmisión de saberes fragmentados o abstractos.

Por otro lado, la competencia se despliega en un contexto real y requiere que el docente en formación sepa seleccionar, movilizar y coordinar un conjunto de recursos en un contexto de acción o situación auténtica. Los recursos pueden ser: conocimientos y teorías disciplinares, emociones, actitudes, la participación de otras personas o el uso de herramientas del contexto, y que permiten enfrentar eficazmente las actividades situadas (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008).

Las nociones de situación auténtica y problema complejo se encuentran íntimamente relacionadas en lo que Edgar Morín (1999) denomina *conocimiento pertinente*, y que no es otra cosa que *el conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo*; para nuestro caso una situación auténtica es aquella que proviene del mundo y se convierte a través del currículum en una práctica educativa real o simulada, a la cual le

subyace un *problema* que a su vez implica una situación inédita o conocida que ubica al docente ante la necesidad de desplegar su actividad cognitiva en un intento de búsqueda de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones.

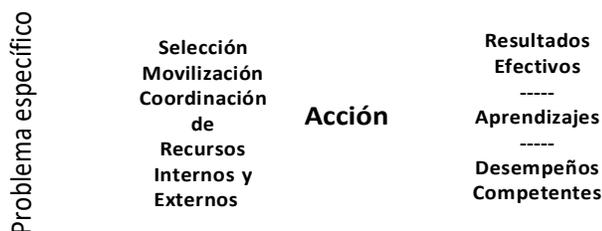
En las situaciones auténticas, los docentes se exponen a la solución de problemas complejos, que representan a las que enfrentarían rutinariamente en la vida real. El tipo de problemas que se propone incluir no tienen metas claras, tampoco especifican la información completa (problemas mal definidos), y están pensados para que los docentes desarrollen soluciones robustas a través de la movilización de recursos para: definir los problemas, generar soluciones posibles, evaluar soluciones alternativas a través de la construcción de argumentos y la articulación de creencias personales y otros recursos, implementar la solución más viable, y monitorear la implementación (Jonassen, 1997; 1999; 2005). Los problemas mal definidos son preferibles a los bien estructurados cuando se desea propiciar la aplicación de conocimiento significativo, y no un conjunto de rutinas o algoritmos empaquetados. Por otro lado, permiten a los docentes controlar y regular la selección y ejecución de procesos de solución, para lo cual utilizan habilidades metacognitivas, estrategias, argumentación y aplican la lógica.

Todo lo anterior conduce a un proceso central: el aprendizaje. El tipo de aprendizaje que se considera al centro de las competencias es un proceso activo y complejo, en el que el docente en formación construye sus conocimientos con base en una estructura de significados previos, mediante la interacción con agentes humanos o materiales en entornos auténticos, escolares y/o virtuales. Para el desempeño de estos procesos, aquí se sugiere que los ambientes de aprendizaje estén centrados en: a) la situación auténtica como fuente de especificación de la competencia; b) el estudiante como protagonista y agente; b) el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos; c) la comunidad, que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma, y d) la evaluación auténtica, para retroalimentar a los docentes en formación y para tener una valoración de su desempeño.

En síntesis, el aprendizaje desde un enfoque de competencias es constructivo, autorregulado, situado y colaborativo (De Corte, 2007).

Finalmente, es importante mencionar que para determinar si se presenta la competencia es preciso contar con un criterio de dominio. Este tipo de criterios se derivan, en cadena, de los siguientes elementos: 1) de la disponibilidad de un conjunto de situaciones auténticas por categorías, de acuerdo con las especificaciones curriculares; 2) a partir de éstas, se requiere de la identificación de las actividades, y 3) se proponen los recursos para su abordaje eficiente. La noción de desempeño competente de Jonnaert *et. al.* (2008) se basa en la demostración de la ejecución de acciones efectivas con base en la movilización de recursos adecuados. Este tipo de estrategias permitirían plantear criterios de dominio de los desempeños competentes en las situaciones auténticas que plantean los programas de estudios.

La figura 3 ilustra la noción de competencia que se presenta en este trabajo, con los elementos cuya funcionalidad se han descrito.



**Figura 3. Esquema del desempeño competente ante situaciones auténticas**

Una vez descrito este concepto, a continuación se presentan algunos de los principios fundamentales en los que se sustenta el modelo de competencias.

## 4.2. Principios generales del modelo

*Las competencias representan un continuo.* De tal forma que pueden desarrollarse desde la formación profesional básica y extender su perfeccionamiento, mejora y refinamiento cognitivo a lo largo de toda su vida, desde la fase inicial cuando empieza a ejercer con apoyo de práctica supervisada hasta las fases avanzadas cuando demuestra pericia y dominio en su ejercicio profesional independiente.

*El dominio o pericia en las competencias es claramente dependiente de la experiencia académica y profesional.* De tal forma las competencias básicas que son desarrolladas en la formación profesional ampliarán su gama de aplicación, según las demandas y las exigencias de las situaciones auténticas a las que se enfrenta el docente.

- *Las competencias son específicas.* Toda vez que dependen de las situaciones auténticas en donde se aplican. Una competencia siempre implica la adaptación del docente a la situación auténtica, lo cual conlleva la selección, organización y movilización de recursos (cognitivos y materiales) diversos a fin de conseguir éxito en la realización de la tarea (Gonzci y Athanasou, 1996; Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007).

- *Las situaciones auténticas son dependientes del contexto.* La aplicación de las competencias adquieren valor, significatividad, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se aplican.
- *La formación en competencias, contrariamente a una pedagogía tradicional transmisora, supone una transposición didáctica* que tiene su origen en la situación auténtica, de la cual se derivan un conjunto de acciones y toma de decisiones relacionadas con el proceso formativo (Denyer, op. cit.; Perrenoud, 2007).
- *Las situaciones auténticas varían en grado de complejidad o de dominio.* Pues sólo serán identificadas, analizadas y resueltas a partir de la experiencia del docente y de su ejercicio profesional.
- *Las competencias poseen, entre otros, tres elementos fundamentales: los conocimientos, las habilidades y las actitudes.* Que independientemente de la forma en que sean enseñados y perfeccionados, deben siempre buscar la integración, así como la coherencia interna y la consolidación de una competencia.
- *Las competencias no se descomponen en subcompetencias.* La necesidad de contar con competencias específicas del maestro normalista que resuelven situaciones auténticas, busca la identificación, la sistematicidad, la evaluación y el seguimiento en la mejora y perfeccionamiento de las mismas por parte del maestro.
- *Las competencias implican procesos metacognitivos y de autorregulación.* El desempeño competente requiere de planteamientos intencionales que coordinan la planeación, el seguimiento y el monitoreo del cumplimiento de metas, así como de una estructura afectivo motivacional que soporte la ejecución estratégica de acciones tendientes a la solución de problemas.
- *El desempeño competente lo demuestra un docente a partir de su capacidad para solucionar un problema específico* ante una situación auténtica o contexto determinado.

Como complemento a la conceptualización de competencias enunciada, y al conjunto de principios que dan fundamento al presente modelo, a continuación presentamos las ocho competencias del maestro de educación básica, y su comparación con otras conceptualizaciones en la literatura especializada.

### **4.3. Ocho competencias del maestro de educación básica**

Las competencias que se proponen se derivan de un análisis exhaustivo de la literatura especializada. A continuación se describen las etapas que permitieron

definir y afinar este esquema de ocho competencias del maestro de educación básica.

Las competencias que se proponen surgen de un análisis de *cierre semántico* a partir de ocho fuentes que se consideraron fundamentales: cinco autores líderes en el tema a nivel mundial: Perrenoud (2004), Zabalza (2007), Marchesi (2008), Saravia (2004), McKernan (2001); y tres fuentes institucionales: Ministerio de Educación de España (1990), Ministerio de Educación de Chile (2003) y el Acuerdo de competencias número 447 de la Secretaría de Educación Pública de México. La tabla 1 incluye las ocho fuentes que se consideraron para el análisis conceptual de las competencias, y el anexo resume las propuestas acerca de las competencias docentes de estas referencias.

A partir del análisis de los contenidos que se observan en el anexo, se identificaron categorías a partir de los conceptos mencionados con mayor frecuencia en las referencias. De esta manera, en el anexo 2 se muestran los resultados de este análisis de categorías. Como ejemplo, puede observarse que al inicio de la tabla para la competencia “Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje” se muestran tres categorías: 1) Competencia científica, disciplinar o formativa; 2) Planeación de situaciones para la enseñanza y el aprendizaje, y 3) Competencia de acompañamiento didáctico. Estas tres categorías tienen en común que se refieren a procesos relacionados con la práctica docente de enseñanza–aprendizaje; por lo tanto, consideramos pertinente agruparlas y conformar la primera competencia de nuestro modelo: Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje.

Llevando el análisis semántico hasta las últimas consecuencias, conseguimos entonces agrupar la información de tal manera que se tuvieron, en su primera versión, los elementos generales de las ocho competencias del modelo, que se enuncian a continuación:

1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo
5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa
6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos

7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente

8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional

El siguiente paso de este análisis consistió en desarrollar los contenidos para cada competencia. El resultado preliminar de este proceso que se presenta en el anexo 2, se puede observar que, por ejemplo, para la primera competencia, Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje, las acciones asociadas son:

- Dominar los conocimientos disciplinarios
- Aplicar los principios generales de la didáctica general y específica
- Diseñar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje
- Impartir experiencias de aprendizaje auténtico
- Evaluar aprendizajes e impacto de la docencia
- Disponer de una actitud favorable para una mejora y actualización continua de los conocimientos docentes
- Favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos.

Es importante mencionar que la competencia que se ejemplifica se ilustraría a través de situaciones auténticas, como lo marca la lógica del modelo. Su resolución implicaría acciones basadas en la selección, movilización y organización de recursos internos y externos diversos que integran a la competencia.

La selección, la organización y el uso de recursos por parte de un profesor están en función de las demandas específicas de una situación auténtica. A partir de esta premisa básica, no procede ser exhaustivos en la elaboración de una lista de acciones o tareas como integrantes fijos y únicos de una competencia.

**Tabla 1. Fuentes para el análisis conceptual de las competencias docentes**  
(ver anexo)

<b>Categoría A: Teóricos de las competencias docentes (5 autores)</b>	
1	Zabalza (2007)
2	Perrenoud (2004)
3	Marchesi (2008)
4	Saravia (2004)
5	Mc Kernan (2001)
<b>Categoría B: Fuentes Institucionales (3 fuentes)</b>	
6	Chile, Ministerio de educación (2003)
7	España, libro blanco (2005)
8	México, Acuerdo Núm 447, SEP (2008)

**Tabla 2. Composición preliminar de las competencias**

<b>Competencia</b>	<b>Acciones asociadas</b>
1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar los conocimientos disciplinarios</li> <li>• Aplicar los principios generales de la didáctica general y específica</li> <li>• Diseñar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje</li> <li>• Impartir experiencias de aprendizaje auténtico</li> <li>• Evaluar aprendizajes e impacto de la docencia</li> <li>• Disponer de una actitud favorable para una mejora y actualización continua de los conocimientos docentes</li> <li>• Favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos</li> </ul>
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber los principios generales de la organización institucional</li> <li>• Conocer la legislación y normatividad institucional</li> <li>• Participar de forma activa y propositiva en procesos locales y regionales involucrados con la mejora institucional</li> <li>• Participar en la mejora permanente de los procesos institucionales</li> </ul>
3. Tomar parte de manera comprometida y	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar espacios y fomentar el trabajo en equipo</li> <li>• Saber manejar y solucionar conflictos</li> </ul>

Competencia	Acciones asociadas
responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias	<p>Conocer el entorno y el contexto inmediato para planear e instrumentar proyectos de participación e inclusión social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer un sentido del respeto, la solidaridad comunitaria y la tolerancia para la transformación educativa con pertinencia social</li> <li>• Disponer de una actitud crítica y reflexiva para el servicio</li> </ul>
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo	<p>Reflexionar sobre la práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponer de una actitud favorable para aprender nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje para erradicar la estaticidad del conocimiento</li> </ul> <p>Generar conocimientos nuevos aplicables al campo educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponer de una actitud favorable para reflexionar e investigar sobre situaciones auténticas que faciliten la transformación educativa con pertinencia social</li> </ul>
5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa	<p>Disponer de una actitud favorable para convertirse en un agente de cambio y transformación social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear métodos y modelos educativos propios, que respondan a problemas sociales para un beneficio local</li> </ul> <p>Detectar focos prioritarios para la transformación educativa en contextos de alto riesgo</p> <p>Contar con una actitud positiva para conocer, analizar y reflexionar en torno a la ruptura de paradigmas establecidos para la creación de proyectos alternativos en beneficio de la comunidad educativa</p> <p>Manejar de forma efectiva estrategias de pensamiento crítico y creatividad</p>
6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos	<p>Poseer un alto autoconocimiento para mejorar de forma continua sus competencias académicas y profesionales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer la capacidad para tomar decisiones en situaciones complejas dentro del contexto educativo</li> </ul> <p>Tomar conciencia de sus propias capacidades cognitivas y motivacionales para la organización y la realización de diversas actividades del quehacer docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer la capacidad para enfrentar problemas críticos a partir de una postura empática, respetuosa y conciliadora.</li> </ul>
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación	<p>Poseer un autoconocimiento exhaustivo de sus propias estructuras epistemológicas, axiológicas y culturales para asumir el compromiso de enseñar con justicia social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificar las estructuras propias a partir del reconocimiento de la complejidad y las demandas de los contextos específicos</li> </ul>

Competencia	Acciones asociadas
docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar una sólida identidad profesional a partir del compromiso con la educación</li> <li>• Poseer la capacidad para tomar decisiones con base a principios éticos necesarios para solucionar situaciones complejas</li> <li>• Desarrollar y mejorar de forma permanente la vocación docente a partir del reconocimiento del papel de la educación como eje primordial para la transformación social</li> <li>• Asumir que la democratización y el acceso al conocimiento representan los principios fundamentales de la educación</li> </ul>
8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer conocimientos básicos en torno al manejo de herramientas de cómputo e Internet</li> <li>• Usar las TIC como herramientas para favorecer aprendizaje</li> <li>• Usar las TIC para simular situaciones auténticas</li> <li>• Usar las TIC para facilitar procedimientos administrativos</li> <li>• Usar las TIC para favorecer el desarrollo de redes sociales de aprendizaje e investigación</li> <li>• Poseer destreza y disposición para el uso de las TIC en la actividad profesional</li> </ul>

## 6. Situaciones auténticas (SA)

El desempeño competente de un docente se expresa a través de sus acciones ante situaciones auténticas o contextos, en los cuales el docente selecciona, moviliza y organiza recursos diversos que le permiten analizar, y enfrentar y solucionar en su caso, problemas específicos en el marco de contexto particular.

Las situaciones auténticas representan entonces un contexto determinado en el que se pueden delimitar uno o varios problemas.

En el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica las situaciones auténticas son:

*Experiencias de relevancia colectiva que implican un trabajo colaborativo a partir del desarrollo individual y social de los agentes involucrados. Adquieren sentido en el marco del contexto en que se originan y son situaciones reales que implican la solución de problemas específicos a partir de las acciones constructivas y propositivas de los participantes involucrados.*

Las situaciones auténticas partes siempre de un contexto real, aunque para fines didácticos puede representarse de manera simulada.

## 6.1. Problemas fundamentales asociados a las situaciones auténticas

La formación docente a nivel profesional implica que los alumnos de las normales además de aprender conocimientos específicos de la docencia y la gestión escolar, entre otros, deben ser personas inmersas en las problemáticas de relevancia nacional. Esto con el fin de que desde su óptica educativa puedan analizarlas de forma crítica y reflexiva, sin la pretensión de que necesariamente las tengan que resolver. Si aludimos a esta práctica de forma cotidiana a lo largo de todo su plan de estudios, podemos sugerir que se induce y promueve de forma sistemática la capacidad para *problematizar*, es decir, se están modificando y reorientando las estructuras de pensamiento hacia análisis críticos de la realidad.

Entre algunas de las preocupaciones centrales en la agenda nacional actual, podemos identificar los siguientes problemas fundamentales que se viven en el mundo, y que tienen implicaciones e impactos a los niveles *local* (salón de clases, escuela, municipio, colonia), *estatal* (entidad federativa), *nacional* y *mundial*:

- 1) ecología y cambio climático
- 2) globalización, economía y desarrollo sustentable
- 3) calidad e innovación educativa
- 4) pobreza, hambre e inmigración
- 5) violencia discriminación y racismo
- 6) adicciones
- 7) concentración del poder, corrupción, sentido de equidad y justicia social
- 8) inseguridad
- 9) salud
- 10) otros temas de interés y pertinencia social

## 6.2. Estructura de las situaciones auténticas

Con la finalidad de incluir estos elementos que hemos mencionado anteriormente del **Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica**, en los planes de estudio de las escuelas normales, es necesario contar con lineamientos metodológicos para hacer posible la construcción de situaciones auténticas. Mismas que podrán ser utilizadas como insumos para la docencia de las asignaturas. Para lo anterior es indispensable contar con un banco de situaciones auténticas, que permitan su utilización y re-utilización.

Un eje fundamental en el presente modelo es el desarrollo de la *conciencia problematizadora* por parte de los docentes en formación, misma que consideramos debe fortalecerse a lo largo las diversas etapas de sus trayectorias docentes. Una forma de lograr esto, podría ser la inmersión del alumno normalista como agente reflexivo y de transformación social, en un análisis detallado de problemas específicos disponibles en este banco.

### 6.3. Conciencia problematizadora

Con la finalidad de incluir estos elementos que hemos mencionado anteriormente del **Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica**, en los planes de estudio de las escuelas normales, es necesario contar con lineamientos metodológicos para hacer posible la construcción de situaciones auténticas. Mismas que podrán ser utilizadas como insumos para la docencia de las asignaturas. Para lo anterior es indispensable contar con un banco de situaciones auténticas, que permitan su utilización y re-utilización.

Un eje fundamental en el presente modelo es el desarrollo de *la conciencia problematizadora* por parte de los docentes en formación, misma que consideramos debe fortalecerse a lo largo las diversas etapas de sus trayectorias docentes. Una forma de lograr esto, podría ser la inmersión del alumno normalista como agente reflexivo y de transformación social, en un análisis detallado de problemas específicos disponibles en este banco.

El desarrollo de una *conciencia problematizadora* es un enfoque de la formación de maestros que plantea la necesidad de que, desde el inicio de su formación, se aproximen a los problemas a partir de una postura reflexiva y crítica.

La *conciencia problematizadora* para la solución de problemas ante situaciones auténticas, parte de cuatro elementos básicos de análisis que siempre estarán apoyados y evaluados por el docente o el tutor:

1. **La delimitación del problema mediante preguntas clave por parte de los alumnos normalistas.**
2. **Las posibles soluciones planteadas por los estudiantes normalistas.**
3. **La discusión grupal por parte de los estudiantes normalistas.**
4. **La reflexión final y el resumen de la actividad.**

La reflexión crítica acerca de la práctica es la guía de la conciencia problematizadora, y representa el eje central del presente **Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica**, y con base en este eje se desarrollarán las ocho competencias docentes que se proponen.

La *conciencia problematizadora* puede darse en dos niveles de complejidad, como se indica en este documento.

1. **El primer nivel describe una postura de reflexión crítica por parte del alumno normalista para el análisis de los problemas,**

así como para el planteamiento de propuestas de intervención, y plantea su implicación en la solución colectiva de los problemas, mediante el acompañamiento de un tutor.

- 2 **El segundo nivel de esta reflexión incluye los elementos del primer nivel, y además una reflexión crítica acerca del diseño de un plan de acción** y una intervención que tenga impacto en la transformación social, mediante el acompañamiento de un tutor.

Cabe señalar que ambos niveles estarán siempre presentes desde el primer día de clases en todas las asignaturas de los planes de estudio, aún cuando en los niveles iniciales, el estudiante tendrá un mayor nivel de andamiaje de sus tutores.

Ambos niveles se integran, se complementan y siempre están juntos, aunque existen niveles gradualmente ascendentes de autonomía en su ejecución conforme se avanza en los trayectos formativos de las carreras. Esto implica que existen niveles de desvanecimiento por parte del tutor y un proceso de fortalecimiento de la reflexión crítica y la conciencia problematizadora por parte del alumno.

Los elementos a partir de los cuales se aprende y desarrolla la conciencia problematizadora en sus dos niveles forman parte del entorno formativo de cognición distribuida, como el salón de clases, el uso de materiales didácticos (libros, videos, recursos interactivos digitales, bancos de SA), el modelamiento del tutor o de expertos, la colaboración con compañeros.

Ambos niveles se desarrollan desde la formación profesional y se refinan a lo largo de todas las trayectorias docenes, tal como se ilustran en la figura 2 de este documento.

Para ilustrar la estructura de las SA, en la figura 4 se observan cuatro etapas:

1. **En la primera sección se presenta una ficha técnica de la SA**, en la cual se agregan datos generales de la misma, que permitirán tener elementos para su almacenamiento en un banco de SA, así como su recuperación a partir de cualquiera de los campos que se incluyen. De esta manera, quedan asentados datos como el tema, las palabras clave, el contexto, la descripción detallada de la SA, así como las asignaturas del plan de estudios que permitirán su aprendizaje.
2. **En una segunda sección se asientan los datos que delimitan el problema a resolver en la SA.** Es importante recordar que una SA parte de un contexto, que se describe en la sección I del formato, y uno o más problemas, que se indican en esta sección, que cuenta con campos que alimentan información como: la descripción del problema, su estructura, así como las metas que se esperan.

3. **En la tercera sección se documentan las estrategias de solución de la SA**, con información acerca de la(s) competencia(s) requeridas para esto, así como las acciones requeridas, los niveles de reflexión sobre la práctica, así como los recursos internos y externos que el alumno normalista seleccionará, organizará y movilizará para actuar competentemente.
4. **La cuarta sección del formato que describe la construcción de la SA integra información acerca de los resultados esperados**, con la especificación de las posibles soluciones a la SA, el impacto de la misma, los agentes beneficiados, las etapas para la solución y una sugerencia para la posible evaluación de estos resultados.

La estructura de las Situaciones Auténticas puede observarse en la figura 4, que propone un esquema general para su construcción.

## 7. Reflexión final

La transformación de la práctica educativa es el motor que genera el cambio, para ello el docente asumirá su nuevo papel renovado de nuevos bríos, profesionalizarse, accediendo a cursos de formación continua, cursos disciplinares que proporcionen a su labor la fundamentación teórica, así como profundizar en el conocimiento de su propia disciplina, y de otras que acompañan a la pedagogía como son la psicología, sociología, filosofía de la educación, la didáctica. Esta formación estará orientada al desarrollo de competencias propias para un docente, entre ellas tenemos que, organizar su propia formación, incursionaren el campo de la investigación para que éste sea un investigador de su propia práctica docente, que la reflexione para conocerla con profundidad y la transforme, generando el conocimiento, y que no sea un emisor-reproductor del conocimiento para transmitirlo otras generaciones. La educación es quien impulsa el desarrollo y da vida al a clasificación de las diferentes clases sociales, en toda sociedad moderna, la educación es considerada por los diversos grupos sociales (profesores, especialistas, estudiantes, autoridades educativas y organizaciones) como la punta de lanza del desarrollo, en el entendido que la educación debe ser la prioridad para el desarrollo del país.

**El Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica** propuesto, tiene como objetivo principal estudiar, y en su caso dar lineamientos para su evaluación y seguimiento, las competencias que con pertinencia social representan las más importantes para los docentes de educación básica en México.

Esto da cuenta a la imperiosa necesidad de actualizar los planes de estudios de las licenciaturas que se imparten en la Escuela Normal de preescolar, primaria y secundaria. Pues mejorar la calidad educativa del país supone una mejora continua de las opciones de vida que los mexicanos. Cabe destacar que la conveniencia de identificar las ocho competencias de formación básica o profesional para los docentes, proporcionará algunos de los elementos centrales para el diseño curricular de los planes de estudio señalados. Esto con la finalidad de revalorar el impacto social de los egresados normalistas, mediante el reconocimiento de su intensa labor, así como la posibilidad de ampliar la gama de opciones profesionales, en las que ya ejerce y puede ejercer, y que dignifican su profesión y le imponen un alto valor social.

En concordancia con el concepto de modelo en educación (Díaz Barriga y Lugo 2003) según el cual éste tiene un carácter normativo y prescriptivo, el modelo de competencias que aquí se presenta establece claramente las líneas para la conformación de la estructura curricular, entre los que podemos señalar: la determinación o concreción de los ejes de conocimiento, las competencias profesionales, los niveles de dominio o pericia, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los sistemas de evaluación.

Finalmente cabe destacar, que los modelos curriculares basados en competencias son tan diversos y confusos, que dan cuenta de una gran variedad de significados. No obstante conviene subrayar que sus diseños e instrumentaciones han

supuesto notables ventajas sobre otros modelos. Es en este sentido, que ayudan a buscar la transparencia en los perfiles profesionales y académicos y favorecen el análisis de los resultados; fortalecen los programas académicos centrados en el alumno y primordialmente, apoyan las acciones que se orientan los cambios estructurales de pensamiento, para buscar un desempeño competente a partir de los aprendizajes que se cimientan a partir la reflexión crítica (Gimeno Sacristán, 2008).

## Referencias

- ANECA** (2005) *Libro Blanco*. Título de Grado en Magisterio. Última consulta el 3 de septiembre de 2009 y disponible en: [http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- Brown, J.S.;** Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42.
- Coll, C.** (2008) *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de Innovación Educativa, 161, 34-39. Última consulta el 28 de febrero de 2009 y disponible en: <http://www.ub.edu/grintie>.
- Coolahan, J.** (2002). Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing. Consultado el 07 de junio de 2009 en <http://lysander.sourceoecd.org/vl=643338/cl=21/nw=1/rpsv/cgi-bin/wppdf?file=514rvsw8636.pdf>
- Díaz Barriga, A.** (2006) El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos, Tercera época, Año/vol. XXVII, No. 111*. UNAM. 7-36.
- Díaz Barriga, F.** (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Última consulta el 03 de marzo de 2009 y disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F.** (2005) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F.** y Lugo, E. (2003) Desarrollo del currículo. En A. Díaz-Barriga (ed). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, 63-123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Grupo Ideograma Editores.
- Díaz Barriga, F.;** Padilla, R.A. y Morán, H. (2009). *Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente* (pp. 63-96). En: Díaz Barriga, F.; Hernández, G. y Rigo, M. A. (compiladores): *Aprender y*

*enseñar con TIC en educación superior: contribuciones desde el socioconstructivismo*. México, Facultad de Psicología-UNAM. DGAPA.

- De Corte, E.** (2007) Learning from instruction: the case of mathematics. *Learning Inquiry*, 1, 19-30.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G.** (2007) *Las competencias en educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducoing, P.** (2003) En torno a las nociones de formación. En Patricia Ducoing (Coordinadora) *Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo II: formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002)*. Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE, Grupo Ideoráma Editores.
- Escudero, J.M.** (2008) Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico 2 Consultado el 24 de febrero de 2009 y disponible en: [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m2/](http://www.redu.um.es/Red_U/m2/).
- Estevez, J.** (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Flores, F.** (2008) *Las competencias que los profesores de Educación básica movilizan en su desempeño Profesional docente*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Gimeno Sacristán, J.** (1998) Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. 2º Ed. (pp.113-144) Buenos Aires: Niño y Dávila editores.
- Gimeno Sacristán (comp.)** (2008) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gonczy, A. Athanasau, J.** (1996) *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Editorial Limusa.
- Greeno, J.G.** (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53, 1, 5-26.
- Hatton, N., y Smith, D.** (1995) Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Jonnaert, P.; Masciotra, D.; Barrette, J.; Morel, D. y Mane, Y.** (2007) From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, 37, 187-203.
- Jonnaert, P; Barrete, J.; Masciotra, D. y Yaya, M.** (2008) *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 1-32. Última consulta el 15 de agosto de 2009 y disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>

- Jonassen, D. H.** (1997) Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology: Research and Development*, 45, 65-94.
- Jonassen, D. H.** (1999) Designing constructivist learning environments. En C. Reigeluth (ed). *Instructional design theories and models: a new paradigm in instructional theory*. Vol II, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 215-239.
- Jonassen, D. H.** (2005) Problem solving: The enterprise, en J. M. Spector (et. al.) (eds). *Innovations in Instructional Technology: Essays in honor of M. David Merrill*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers, Inc., pp. 99-110.
- Lave, J. y Wenger, E.** (1991) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México, FESI-UNAM.
- Leontiev, A.N.** (1978) *Activity, Consciousness, and Personality*. Hillsdale: Prentice-Hall.
- Liston, D. y Zeichner, k.** (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2º ed. Madrid: Morata.
- Luria, A.R.** (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Marcelo, C.** (2007) *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes*. Última consulta el 3 de marzo de 2009 y disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68410104&iCveNum=8287>.
- Marchesi, A. y Hernández Gil.** (coords.) (2003) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A.** (2008) *Sobre el bienestar de los docentes: competencias emociones y valores*. Madrid: Alianza
- McKernan, J.** (2001) *Investigación Acción y Currículum*. Madrid: Morata.
- Mercado, C. E.** (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 33, 487-512.
- Ministerio de Educación de Chile** (2003), Marco para la Buena Enseñanza, documento oficial, Santiago, Chile.
- Morin, E.** (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Última consulta el 2 de agosto de 2009 y disponible en:  
<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

- Pea, R.** (1993) Practices of distributed intelligence and designs for education. En: G. Salomon (Ed). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge, Cambridge University Press, 47-86.
- Pérez Gómez, A.** (2008) ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Perkins, D.** (1997) *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa.
- Perrenoud, Ph.** (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Perrenoud, P.** (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 3ª. Edición, Barcelona: Graó.
- Pozo, J.** (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza Editorial
- Renkl, A., Mandl, H., y Gruber, H.** (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 3, 115-121.
- Saravia, M.** (2004) *Evaluación del Profesorado Universitario*. Un enfoque desde la Competencia Profesional. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona.
- Schwartz, D.L., Brophy, S., Lin, X., y Bransford, J.D.** (1999) Software for managing complex learning: examples from an educational psychology course. *Educational Technology Research and Development*, 47, 39-60.
- SEP** (1997) *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP** (1999a) *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP** (1999b) *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública
- UNESCO** (2009) *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Hamburgo, UNESCO Institute for LifeLong Learning
- Villar, L.** (1994) La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. Villar y P. De Vicente (comps.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp.1-24). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Villar; L. M.** (1995) *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Vygotsky, L.** (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Wenger, E.** (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- Zabalza, M.A.** (2005). *Competencias docentes*. Conferencia Pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.



## Anexo 1. Comparativo de competencias

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia 2004	5. Mc Kernan (2001)	6. Ministerio de educación de Chile, 2003	7- España, Libro Blanco (2005)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el proceso enseñanza aprendizaje.	Ser capaz de enseñar a los alumnos, despertar el deseo de aprender en los alumnos.	<b>Competencia científica</b>	Formación permanente	Programar acciones a partir de los conocimientos previos del alumno y de su predisposición hacia el aprendizaje	<b>Competencias específicas comunes a todos los maestros:</b>	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.	Organizar el aula para que todos sus alumnos aprendan.	El saber del área de conocimiento	Código de ética / práctica	Dar andamiaje que el niño necesita cuando está aprendiendo y del cual podrá prescindir sólo cuando se apropie del nuevo conocimiento	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol del docente)	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	Favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos y en consecuencia generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos.	Investigación integrada como motor del aprendizaje	Disposición a ayudar cuando se requieren sus servicios	Tener claridad acerca de las metas de aprendizaje a las que quiere que lleguen sus alumnos y la relación con sus necesidades e intereses	Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Alfabetización tecnológica y manejo de TIC's.	Trabajo en común y en equipo.	Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento	Interés por los alumnos	Incentivar a los alumnos a que expliciten con sus propias palabras los propósitos que quieren alcanzar	Sólida información científico cultural y tecnológica	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
Trabajar en equipo	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las	Trabajo con las familias	<b>Competencia técnica</b>	Autonomía y toma de decisiones relevantes	Incentivar a que los propios alumnos encuentren respuestas a sus	<b>Competencias del Saber Hacer</b>	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia 2004	5. Mc Kernan (2001)	6. Ministerio de educación de Chile, 2003	7- España, Libro Blanco (2005)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)
	tareas de aprendizaje.				propias interrogantes		
Participar en la gestión de la escuela	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Competencia emocional.	Vinculación del saber con la realidad	Compromiso para construir teoría a partir de la práctica	Proporcionar espacios para que los alumnos trabajen en equipo	Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	
Informar e implicar a los padres	Tutoría y acompañamiento de estudiantes.	Responsabilidad y compromiso.	Dinamización de procesos interactivos de investigación	Compromiso para investigar la propia práctica	Tener presente la misión de la escuela como institución educativa es contribuir junto a la familia a la formación de la persona	Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración educativa	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
Utilizar las nuevas tecnologías			<b>Competencia personal</b>		Considerar que, aún cuando los alumnos tienen distintos tipos de inteligencias, estilos cognitivos, experiencias e intereses, todos ellos pueden aprender	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Implicarse institucionalmente.		Disposición para aprender		Los educadores tienen que elegir entre ignorar la existencia de los distintos tipos de inteligencias individuales o bien, considerar las diferencias entre las personas y potenciar cada una de ellas	Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación	
Organizar la propia formación continua			Disposición para la comprensión del otro			Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo	
			<b>Competencia social</b>			Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas	

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia 2004	5. Mc Kernan (2001)	6. Ministerio de educación de Chile, 2003	7- España, Libro Blanco (2005)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)
			Disposición para la promoción del aprendizaje social			Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación	
			Liderazgo para el aprendizaje de proyectos de investigación con los estudiantes			Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos	
						Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación	
						Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva	
						Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos	
						<b>Saber Estar</b>	
						Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones	
						Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones	

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia 2004	5. Mc Kernan (2001)	6. Ministerio de educación de Chile, 2003	7- España, Libro Blanco (2005)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)
						problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa	
						Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno	
						<b>Saber Ser</b>	
						Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones	
						Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable	
						Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral	
						Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	

