UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE HUMANIDADES

ADECUACIÓN DEL PROGRAMA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS DEL PLANTEL "DR. PABLO GONZÁLEZ CASANOVA" DE LA ESCUELA PREPARATORIA, UAEM

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN LETRAS LATINOAMERICANAS

PRESENTA

NOEMÍ LARA GONZÁLEZ

ASESORA

MTRA. EN E. L. HILDA ÁNGELA FERNÁNDEZ ROJAS

CO–ASESORA

L. L. L. ANNESY DEL ROSARIO PÉREZ ECHEVERRÍA

TOLUCA, MÉXICO ENERO DE 2017

Índice

Introducción 7

Capítulo 1. La UA Lectura de Textos Literarios en el nivel medio superior 11

1.1 Análisis de la UA Lectura de Textos Literarios en el currículo del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México 11

1.2 Didáctica de la lengua y la literatura 17

1.3 Competencias a desarrollar y productos o desempeños evidentes 28

1.3.1 Reconocimiento de las competencias 33

1.3.2 Una propuesta de evaluación desde el enfoque de competencias 44

1.3.2.1 Portafolio de evidencias 56

1.3.2.2 Ventajas que ofrece el portafolio de evidencias 60

Capítulo 2. Contenidos y procesos que caracterizan a la UA Lectura de Textos Literarios 63

2.1 Competencias básicas docentes para conducir el proceso de enseñanza–aprendizaje 66

2.1.1 Planeación 66

2.1.2 Orientación 67

2.1.3 Evaluación 67

2.2 Contenidos disciplinares 68

Capítulo 3. Adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios del nivel medio superior 72

3.1 Formación docente y estrategias pedagógicas 73

3.2 Proceso del trabajo colegiado 78

3.2.1 Diagnóstico 79

3.2.2 Planeación 80

3.2.3 Acciones 81

3.2.4 Evaluación 82

3.2.5 Mejora continúa 82

3.3 Aspectos metodológicos del proceso de adecuación de la UA Lectura de Textos Literarios 83

3.4 Descripción de actividades 89
3.5 Evaluación de las actividades 100
3.6 Percepción estudiantil sobre la evaluación de la función docente 101
Conclusiones 106
Anexos 110
Bibliografía 126

INTRODUCCIÓN

Con sede en el plantel Dr. Pablo González Casanova se desarrolló el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), cuyo objetivo es analizar la experiencia individual y colectiva de la planta docente, practicar una comunicación sólida, generar nuevas perspectivas educativas, y lograr acciones pedagógicas pertinentes que aspiren a mejorar los resultados educativos. De esta manera, el diplomado se convirtió en una coyuntura para participar activamente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) e involucrarse directamente en la concepción y aplicación de métodos y estrategias que generen un crecimiento educativo, abierto al aprendizaje permanente.

El presente documento es un trabajo que recoge y aborda de manera sistemática y organizada el proceso de adecuación de la UA Lectura de Textos Literarios del plantel Dr. Pablo González casanova de la escuela preparatoria posterior al año 2010. Este proceso comienza en el año 2000 en el plantel Dr. Pablo González Casanova, donde fui pionera del Programa de Fomento a la Lectura; en cuanto al proceso como docente, impartí asignaturas como Expresión oral y escrita, Estrategias lingüísticas para el estudio, Lectura de Textos Informativos y Científicos, Lectura de Textos Literarios y Etimologías, del Currículum Universitario 2003 (CBU–2003). Sin embargo, en este trabajo me enfoco solamente en la unidad de aprendizaje (UA) Lectura de Textos Literarios que impartí en el ciclo escolar 2009-2010. En este sentido, son dos las razones que me motivan a realizar la presente propuesta; por un lado, mi formación profesional en Letras Latinoamericanas, y por otro, el diplomado PROFORDEMS. Estas razones tejen un período crucial, pues de alguna manera coinciden con el momento de impartir la UA y la implementación de la RIEMS.

El trabajo tiene como principal objetivo proponer una adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios correspondiente al CBU–2009 para que los estudiantes preparatorianos desarrollen competencias relacionadas con el área del lenguaje, comunicación, comprensión, producción de textos e investigación

documental. Y en consecuencia medir la percepción estudiantil sobre la evaluación de la función docente mediante la aplicación del cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia (COED) para conocer múltiples comparaciones que mejoren la práctica docente de la UA Lectura de Textos Literarios del plantel en distintos niveles. Finalmente probar la hipótesis de trabajo, que consiste en mostrar si los estudiantes del plantel Dr. Pablo González Casanova que cursan la UA Lectura de Textos Literarios CBU-2009 (basada en competencias) experimentan un mayor desarrollo de competencias comunicativas que aquellos que cursan la UA Lectura de Textos Literarios en un modelo tradicional.

Son muchos los aspectos que han cambiado en los últimos años con el desarrollo de las nuevas tecnologías y el rápido acceso a la información. Aspectos que provocan en los sujetos del proceso enseñanza–aprendizaje un cambio radical en sus roles educativos. Además, surgen nuevos proyectos que buscan explicar y comprender mejor el proceso educativo y, sobre todo, fundamentar y justificar propuestas curriculares que consideren aspectos pedagógicos y didácticos de la docencia. Estos diseños son, de alguna forma, una repercusión del cambio educativo generado por la RIEMS.

Por ende, ha surgido una convergencia entre diversas teorías educativas como el humanismo, paradigma cognitivo, paradigma sociohistórico, constructivismo, aprendizaje cooperativo que han desembocado en una serie de principios explicativos comunes acerca del proceso del aprendizaje y del desarrollo humano. Al intentar nuevas formas de aproximación al conocimiento, se ha dado mayor relevancia a la actividad mental constructiva de cada persona.

Espero que el diseño y desarrollo del presente ejercicio cumpla con las expectativas planteadas al inicio de esta aventura académica. La propuesta cubre, en gran medida, algunas de las necesidades de la UA Lectura de Textos Literarios promovida por el diplomado “Competencias docentes en el Nivel Medio Superior”.

La RIEMS (2008a) abarca aspectos fundamentales como los desempeños terminales que buscan posibles soluciones a la desarticulación académica de los planes y programas de estudios de los diferentes subsistemas; competencias genéricas, disciplinares y profesionales como unidad común para establecer los contenidos mínimos requeridos en conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer; y la integración de la diversidad de los diferentes subsistemas

educativos, pues respetando su estructura y objetivos institucionales se dispondría de un perfil de egreso común a todos.

La primera parte del trabajo se construye a partir de conocimientos que se adquirieren en cada uno de los diferentes módulos del PROFORDEMS y describe las necesidades de la Educación Media Superior como un espacio que permite al adolescente desarrollar competencias, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes de manera satisfactoria ya sea para integrarse a estudios superiores, incorporarse al mundo del trabajo y la vida en forma exitosa.

En cuanto a la segunda, se propone que los programas de estudio de este nivel contemplen diversos aspectos como los siguientes: incluir contenidos que promuevan experiencias de aprendizaje; considerar ejercicios de prácticas orientadas a la reflexión sobre actitudes saludables; establecer contenidos y prácticas sobre salud y medio ambiente; construir contenidos y actividades sobre metodologías de investigación científica, tecnológica y humanística; impulsar la innovación y las habilidades creativas; realizar actividades para fortalecer la iniciativa personal, transmitir hábitos de estudio, lectura y disciplina, el arte, la cultura, la recreación y el deporte; difundir actividades para fomentar la participación ciudadana y la cultura de la legalidad, promover la enseñanza y difusión de la ciencia y sus aplicaciones.

Otros aspectos que se abordan en esta segunda parte son las competencias docentes, ya que refieren un conjunto de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes, que necesita el docente que imparte UA relacionadas con el lenguaje y comunicación para resolver de forma satisfactoria situaciones a las que se enfrenta en su quehacer profesional. Este conjunto de recursos solo adquieren sentido cuando se ponen en práctica, orquestados al contexto en los que se aplican, y determinados por la eficacia del aprendizaje de los estudiantes en dichas circunstancias específicas.

La tercera parte muestra un aspecto primordial, quizá el de más peso en la adecuación didáctica de una UA basado en competencias. Se refiere a la claridad de los procedimientos pedagógicos adecuados, que motivan y se centran en el aprendizaje del estudiante, a los criterios de evaluación, tanto en el proceso mismo de aprender como en el momento de generar resultados. El alumno tiene derecho de conocer no sólo los momentos en los cuales se le solicitará el cumplimiento de ciertas actividades, sino también el uso de instrumentos para recopilar evidencias de aprendizaje, las ponderaciones o grados de importancia de los diferentes resultados

y las formas de asignar calificaciones o dar por aprobado en un curso o en una asignatura. Las funciones diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación adquieren valor real cuando docente y alumno determinan y aceptan los criterios que han de cumplir y respetar.

Finalmente, la propuesta vertida en la adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios busca promover la función del docente como coordinador y promotor del aprendizaje y relaciona competencias genéricas y disciplinares de desempeño integral para realizar distintas actividades y resolver problemas. Además, la adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios se preocupa por que el adolescente construya su aprendizaje a través de la reflexión y la acción, a partir de secuencias didácticas. Procura conectar las experiencias de los estudiantes en situaciones de aprendizaje significativo y desarrollar en ellos la capacidad de comprender lo complejo del mundo y en consecuencia actuar.

Es vital el agradecimiento para cada una de las personas participantes en la elaboración y enriquecimiento de esta propuesta.

CAPÍTULO I
LA UA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

1.1 Análisis de la UA Lectura de Textos Literarios en el currículo del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México

Ante la propuesta federal de integración del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) firma el acuerdo de adhesión a esta política, comprometiéndose a realizar la adecuación del Currículo del Bachillerato 2003 (CBU–2003) para enriquecerlo con las directrices establecidas por la RIEMS. Entre ellas, la adopción del Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias como orientador del perfil de egreso que es deseable lograr en los jóvenes estudiantes. De aquí que la integración del Currículo del Bachillerato Universitario 2009 (CBU–2009) recupere y conserve muchos de los planteamientos del CBU-2003, da carácter visionario y vigencia para responder a las necesidades contextuales actuales, pero anexa, como elemento esencial propuesto por la RIEMS, el enfoque basado en competencias, que se espera otorgue una formación más sólida, completa y pertinente al egresado del bachillerato.

El principal objetivo del documento consiste en realizar una adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios correspondiente al CBU–2009 para que los estudiantes preparatorianos desarrollen competencias relacionadas con el área del lenguaje, comunicación, comprensión, producción de textos e investigación documental. Dicha propuesta tiende a cumplir en su totalidad con lo establecido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS (SEP: 2007, 2008a y 2008b) planteada por la Dirección General del Bachillerato (DGB) que promueve, en sus planes curriculares, un enfoque basado en competencias para lograr el desarrollo integral del estudiante en los ámbitos social, académico y laboral.

Los cambios generados por la puesta en marcha de la RIEMS hacen de la labor docente el principal componente del quehacer educativo, además orienta y promueve

un mejor desempeño del estudiante. Hoy, las instituciones educativas cuentan con estudiantes que requieren mucha más atención en el aula para desarrollar capacidades y habilidades, y de esta manera, mejorar la calidad educativa.

En este contexto, la RIEMS demanda un mediador innovador en las propuestas pedagógicas que requiere la práctica docente, actualizado en técnicas e instrumentos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, flexible para adaptarse a las peculiaridades de la comunidad estudiantil.

En México, el término competencia se ha abordado desde hace mucho tiempo; se hizo presente en los ochenta cuando el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) implementan la formación en competencias en la enseñanza técnica, con la finalidad de aprender un oficio y al término los estudiantes ingresen al campo laboral con más facilidad.

En México, la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2007) considera cuatro reformas que vienen a cumplir con los retos planteados por la educación media del siglo XXI, mismas que se han venido implementando en el CONALEP, los Bachilleratos Tecnológicos, Bachillerato General y el de la UNAM. Dichas propuestas comparten varios elementos, como el énfasis en las habilidades y competencias de la búsqueda de la información a través de la tecnología para crear un perfil común de egreso.

La propuesta para la creación del SNB ha sido discutida ampliamente desde 2007 con los principales actores de la Educación Media Superior (EMS) en el país, las autoridades educativas de los estados, la UNAM, el IPN y la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Además, fue sometida a consideración del Consejo de Especialistas de la SEP y otros expertos en educación.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior busca flexibilidad y enriquecimiento del currículo, demanda del alumno la adquisición de habilidades mínimas necesarias para enfrentar al mundo, de manera más fácil y con todos los egresados de otros contextos. De esta manera, se articula un marco curricular común accesible al tránsito entre escuelas.

> El enfoque en competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurando con los

> previos y en su interacción social. Por ello, un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinares, entre otros. De la misma manera, la evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas (SEP, 2007: 74-75).

La comprensión y apropiación de la RIEMS orienta la construcción del SNB en un marco de diversidad, así como el reconocimiento de los niveles de concreción curricular que favorecen este proceso.

Aun cuando existen críticas al enfoque de la educación basada en competencias, éste tiene como principal intención contribuir a la solución del problema de la calidad y la falta de correspondencia de los procesos formativos con las necesidades sociales, económicas y culturales. Para lograr tal propósito hace falta conocer el proceso de construcción de los conceptos que integran el discurso educativo, fundamentalmente la noción de competencia, dada la diversidad de significados que se le adjudican. Por ejemplo, Tobón (2006) considera que es un concepto multidisciplinario y cercano al pensamiento complejo, pues ha integrado aportes de la lingüística, la psicología y la educación, ha habido necesidad de construir tipologías de las competencias según el nivel de concreción educativa que es necesario conocer.

La propuesta de Tobón (2006) concibe a las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. Esta definición muestra seis

aspectos esenciales en el concepto de competencias desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y responsabilidad (ética).

Las competencias se abordan desde diferentes enfoques: el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo. Este último da una enorme prioridad a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que aporten al tejido social y que sean profesionales idóneos y emprendedores. Además, a través de revisar los postulados más destacados en la reflexión teórica didáctica en el ámbito de la UA que vinculen perspectivas pedagógicas con la didáctica de la literatura para ganar claridad sobre aspectos de intervención que abarcan la formación literaria, las competencias lectoras, las TIC y el currículum.

En este sentido, la UA Lectura de Textos Literarios (UAEM, 2009) está estructurada por diversas actividades que propician la formación de un educando activo y responsable, partícipe de su formación didáctica y en la búsqueda de un aprendizaje autónomo mediante la práctica constante, proceso en el cual el docente servirá de apoyo y guía. Con estas actividades se desarrollan conocimientos y habilidades como leer y escribir, escuchar, hablar e investigar para comunicarse en forma adecuada y eficaz en contextos reales, plurales, diversos y cotidianos. De igual manera, propone acciones que fomentan la adquisición de actitudes y valores necesarios para convivir en el actual mundo globalizado.

El curso Lectura de Textos literarios (UAEM, 2009) se ubica en el cuarto semestre del bachillerato de acuerdo con el plan de estudios de la UAEMex. Es una UA obligatoria, de carácter teórico práctico. El estudio de la lengua y de la literatura se convierte en base y fundamento de las demás asignaturas que se imparten en el bachillerato universitario; por su carácter instrumental, es decir, incrementar la competencia comunicativa (intercambio oral y escrito) de los estudiantes, es indispensable para la transmisión, articulación y consolidación de todo conocimiento.

Lectura de Textos Literarios tiene como asignaturas antecedentes Comunicación oral y escrita, Estrategias Lingüísticas para el Estudio, Lectura de Textos Informativos y Científicos, todas con un enfoque comunicativo (Véase *supra* p. 15). Mediante este conjunto de asignaturas se espera que el estudiante inicie el

conocimiento graduado de la lengua hablada y escrita, que además reflexione sobre la lengua y desarrolle la recreación literaria con el propósito señalado por el SNB.

Para el CBU–2009, las unidades de aprendizaje antecedentes son fundamentalmente de áreas humanísticas, sociales y artísticas. Por la índole de la unidad de aprendizaje, debe dar soporte esencial y tener interrelación con todas y cada una de las que conforman el currículum. Las unidades de aprendizaje simultáneas son Cálculo diferencial e integral, Geografía ambiente y sociedad, Física general, Biología celular, Medios y recursos para la investigación, Orientación educativa, Cultura física e Inglés. Las unidades de aprendizaje consecuentes son optativas, Nociones de lingüística española, Etimologías y Comunicación, con las cuales se consolidan y afianzan todos los aspectos cognoscitivos y formativos de esta importante disciplina con una estructura curricular básica.

La unidad de aprendizaje Lectura de Textos Literarios se encuentra directamente relacionado con los propósitos específicos del bachillerato, con las competencias literarias que se conciben como un proceso de desarrollo de capacidades y destrezas alcanzadas por el alumno, resultado de la articulación entre sus conocimientos literarios, saberes interculturales, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional, a través del contacto directo y del disfrute de la obra literaria, para establecer valoraciones y asociaciones en el orden de lo literario (UAEM, 2009).

El contenido temático de Lectura de Textos Literarios se divide en cuatro módulos: I: La existencia y el texto literario, II: El amor y el texto literario, III: El poder y el texto literario y IV: El entorno y el texto literario. Y la propuesta de trabajo radica en incluir y desarrollar en cada uno de los módulos el enfoque de las competencias.

En definitiva, Lectura de Textos Literarios (UAEM, 2009) busca, mediante el trabajo cotidiano en el aula, crear lectores competentes de literatura, en el uso adecuado de la lengua para desarrollar de manera íntegra sus facultades y su cultura; lo capacitará para adquirir una educación más profunda en los ciclos subsecuentes de su educación universitaria; lo dotará de capacidad analítica y reflexiva que lo hará mejorar su disciplina intelectual. Esta asignatura consolida, en gran medida, la formación integral del bachiller.

El concepto de evaluación ha cambiado y al mismo tiempo es parte activa del proceso educativo, no sólo interesa lo que el estudiante sabe, sino la forma en cómo

aprende y construye sus conocimientos. Por tanto, es de primordial importancia diagnosticar al principio de la UA (o antes de cada unidad temática) los conocimientos del grupo, verificar adecuadamente el nivel de preparación de los estudiantes para enfrentarse a los objetivos que se espera logren con el propósito de que el docente adecúe su actividad (métodos, técnicas, motivación, etc.) y rectificar oportunamente los problemas que se presenten en el uso de la lengua.

Por lo tanto, es importante fomentar el intercambio oral y escrito que desarrolla el estudiante en cada una de las unidades de aprendizaje que integran el plan de estudios y en las situaciones escolares formales o informales a partir del uso funcional de la lengua, estrategias, recursos, interdisciplinariedad y el trabajo colectivo e individual; todos ellos ingredientes de una educación basada en competencias.

Además, el curso exige un acercamiento constante a los libros. Cada unidad sugiere bibliografía de consulta para el estudiante, integrado por libros de texto accesibles y que se encuentran en la biblioteca del plantel; indica que los educandos deberán utilizar, diariamente, diccionarios de uso escolar y un manual de ortografía; destaca la importancia de la lectura recreativa y analítica en cada unidad. El profesor señalará las consideraciones pertinentes para promover el gusto por este aspecto tan importante en la formación integral de un futuro bachiller. Al finalizar los temas del programa está la bibliografía de consulta complementaria, útil tanto para el docente como para las investigaciones que señale a sus alumnos. En todo momento, será el docente quien sugerirá los títulos más adecuados para llevar a cabo, con buen éxito, las tareas que asigne a los estudiantes.

Hoy, Guerrero Ruiz y Caro Valverde (2015) consideran que el quehacer de la didáctica de la lengua y la educación literaria consiste en reorientar el trasnochado enfoque funcional hacia un nuevo enfoque transversal que se centre en la educación basada en competencias, o el aprendizaje para y a lo largo de la vida. Se trata, por tanto, de emanar la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas hacia la resolución de problemas contextualizados a través de tareas que integran capacidades múltiples, lo que implica, a su vez, un cambio de mentalidad docente hacia la investigación-acción con nuevos planteamientos lingüísticos y literarios que requiere el currículo integrado de competencias.

La enseñanza de la lengua es primordial, ya que el ser humano requiere comprender su lengua para convivir con sus semejantes. El enfoque comunicativo

toma lo mejor de los enfoques tradicionales, sin quitar importancia a la competencia lingüística. Lo importante para esta metodología es que el alumno aprenda a utilizar la lengua en diversas situaciones de comunicación en forma oral y escrita con facilidad y pertinencia.

Asimismo, busca que el alumno participe en la lengua cuya meta es desarrollar destrezas comunicativas; estas se trabajan partiendo de las necesidades de los alumnos, creando actividades destinadas que procuran el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua es una concepción coherente de aprendizaje entre lengua y literatura por un lado, y por otro lado, va dirigida a que el estudiante desarrolle las capacidades de uso de la lengua en cualquier situación de comunicación formal, informal, académicas, científica, cultural, religiosa, artístico, etc. Es necesario destacar que el enfoque comunicativo sólo es posible si tenemos en cuenta las características, intereses y necesidades de cada alumno y del grupo (Guerrero Ruiz y Caro Valverde, 2015).

1.2 Didáctica de la lengua y la literatura

Hasta el momento, la formación académico-disciplinar del docente de Lectura de Textos Literarios está marcada por un enciclopedismo conceptual acompañado de estrategias metodológicas centradas en la "clase magistral", por la falta de conciencia sobre los requerimientos del futuro desempeño laboral que impide una reflexión al interior de cada asignatura y por una incongruente transposición didáctica, actividad que el docente deberá realizar continuamente en su quehacer profesional. Los contenidos trabajados en las cátedras universitarias muchas veces no tienen relación directa con aquellos que se enseñan en las escuelas, pues prácticamente no es su función. Se percibe a la universidad como una institución de formación profesional no docente abocada mayormente a la investigación y a la reflexión teórica, mientras que las normales son significadas como ámbitos más vinculados y preocupados por la realidad práctica de las escuelas y las aulas.

Dicha relación ostenta varias implicaciones teóricas en la enseñanza de literatura (Lectura de Textos Literarios, 2011). Si partimos, por ejemplo, de la pregunta ¿cómo debe proceder el docente para que pueda efectuar ese proceso de

enseñanza-aprendizaje? La respuesta inmediata la encontramos en la didáctica, quien ha procurado instrumentos para una adecuada enseñanza, sin olvidar que la enseñanza de la lengua ha sufrido transformaciones y avances. Si revisamos el programa de Estrategias lingüísticas para el estudio (2011), podemos percatarnos que en él está presente el enfoque que busca desarrollar la competencia comunicativa entre hablantes reales y contextos sociales e históricos concretos, y el impacto en los escenarios académicos se aplica al desarrollo de las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en un contexto donde acepta las diferencias lingüísticas como expresiones culturales válidas, (Cassany, *et al.*, 2007).

La enseñanza tradicional de la literatura se ha caracterizado por ser una parte más de la enseñanza de la literatura, en vez de realizar un análisis profundo de las obras: no se leen las obras literarias, se informa sobre ellas. El abandono del texto literario trae como consecuencia la ausencia de la teoría y de crítica literaria, porque es desde el análisis donde nace un pensamiento sobre lo literario y no como tradicionalmente se ha venido planteando. La enseñanza tradicional de la literatura se ha caracterizado por centrarse en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo. Lo importante no es "enseñar contenidos" sobre literatura, sino "aprender competencia comunicativa" con la literatura. En nuestro contexto educativo el texto literario se subordina a la enseñanza de categorías de gramática o de retórica, se emplea como pretexto para trabajar contenidos de arte o para generar espacios de discusión con valoración moral.

Desde mi punto de vista, es importante considerar tanto las representaciones que se tiene sobre el objeto, sobre la didáctica, sobre el lugar de la lingüística y de la teoría literaria en las reflexiones didácticas, sobre la validez de algunas prescripciones o construcciones emanados de los programas oficiales (CBU–2003), como los desplazamientos sufridos por la teoría y crítica literarias en donde la obra literaria estalla en multiplicidad de interpretaciones, rompiéndose los acercamientos críticos monolíticos y centralizados. Si se realiza una mirada sobre las diversas disciplinas que confluyen en la construcción de los campos de la didáctica de la lengua y de la didáctica de la literatura nos facilitará mostrar por qué es complejo producir conocimiento desde estos espacios.

En literatura intervienen vastas formulaciones producidas por las distintas tradiciones que integran el campo de los estudios literarios (el estructuralismo, la

sociocrítica, la psicocrítica, la semiótica, los estudios comparados, la deconstrucción, los cabalísticos, etc.), tenemos allí una zona de conflicto para la didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios, ya que cada tradición presenta su punto de vista. De esta manera, quien trabaja para pensar cómo mejorar la enseñanza de la lengua y de la literatura se ve interpelado por un cruce de discursos y de disciplinas sobre los que el decente necesita tomar una posición para poder formular el conocimiento didáctico. Bajo este esquema siempre está el carácter ideológico y manipulador que tiene el poder cultural para establecer el canon literario, abriendo la posibilidad de descubrir otras literaturas que dan paso al fenómeno multicultural.

Las tendencias actuales en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua están basadas en teorías que postulan la competencia comunicativa como el enfoque idóneo para propiciar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, leer, hablar y escribir. Es necesario aclarar que actualmente la enseñanza de la lengua se enfoca en desarrollar la competencia comunicativa entre hablantes reales y en contextos sociales e históricos específicos, por lo que sus resultados en las escuelas deben buscarse a partir de las cuatro habilidades básicas mencionadas. Estas habilidades comunicativas —las de producción: hablar y escribir, y las de comprensión: leer y escuchar— deben considerarse desde su exclusiva y particular interrelación, por lo que no deben enseñarse en forma separada en un plan de estudios. De acuerdo con algunos teóricos, como Daniel Cassany (2007), el uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación, es decir, según actúe como emisor o como receptor, y si el mensaje es oral o escrito.

Frente a diversos enfoques en la enseñanza de la lengua se optó por el enfoque comunicativo, que pretende desarrollar en los estudiantes una suma de competencias: lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales. Al proponer la competencia comunicativa como enfoque didáctico y propósito educativo central, se pretende contribuir a mejorar capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. Para ello es necesario atender los usos lingüísticos, la textualización y la contextualización de lo que leen, escuchan, escriben o hablan los estudiantes, ya que posibilita la adquisición gradual de un capital comunicativo que necesariamente

será puesto en práctica a través del manejo de diversas estructuras, propósitos de comunicación, temas, enunciatarios y contextos.

En síntesis, tal parece que las últimas reformas pretenden pensarse como un intento de articular el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico. Sin embargo, lo que se observa es que no existe un abordaje de los contenidos del PROFORDEMS de un modo integrado, que permita al docente la construcción de sus conocimientos como objeto a enseñar y de herramientas para dar respuestas a la complejidad de la práctica docente. De esta forma, la tensión existente entre el conocimiento disciplinar y pedagógico sigue sin resolverse en cuanto a la UA Lectura de Textos Literarios.

La formación que la mayoría de los docentes del plantel Dr. Pablo González Casanova ha recibido proviene de carreras universitarias e institutos tecnológicos, el tipo de conocimiento que adquirieron durante su formación está directamente relacionado con el campo profesional de su asignatura. Podríamos observar cómo influye el hecho de que la mayoría de los docentes sean licenciados, que recibieron una formación ligada a la investigación, que actualmente se desempeñen en esta tarea y se especialicen cada vez más en una determinada área. Institucionalmente, la prioridad suele estar depositada en la transmisión de conocimiento experto por parte de cada docente, y esto determina una organización particular de los espacios y de los tiempos de aprendizaje.

Con frecuencia, parte de los contenidos del currículo de la UA Lectura de Textos Literarios se centra en el estudio de las peculiaridades formales del discurso literario y de los rasgos que confieren la cualidad literaria al texto. Aunque la obra literaria no debiera ser entendida simplemente como la hermosa vestidura con que se expresa lo sentimental y a pesar de la equívoca simplicidad que encierra la idea de que los textos literarios son el conjunto de textos caracterizados por la cobertura del mensaje, ésta sigue siendo, para algunos, una forma esquemática y simple de "identificarlos". Obviamente no es aceptable esta idea como punto de arranque de los planteamientos didácticos, porque se sitúa en la faceta más superficial del texto literario.

Hacen falta todo un conjunto de acciones mediadoras y material didáctico para modificar la didáctica de la literatura como un cuerpo determinado de conocimientos. La relación de fuerzas que existe entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico hace que los docentes reconozcan explícitamente la necesidad de

superar esta tensión que se percibe como un obstáculo en la formación de los futuros profesionales de la docencia.

El decurso de la didáctica de la literatura está abierto a discusiones y construcciones conceptuales, pedagógicas y metodológicas. Las nuevas propuestas didácticas colocan en el centro al hecho literario, y suponen desde una perspectiva de discurso, lo que implica ubicarlo en sus manifestaciones intertextuales, de hecho ideológico y reconociendo en ellos la expresión de un diálogo entre diversos sujetos discursivos. La posibilidad de producir una reflexión pedagógica y didáctica sobre la enseñanza de la literatura, que apunte a la formación docente, es otra veta que está pendiente.

La mayor parte de los métodos de enseñanza logran que el estudiante aprenda, es decir, que adquiera determinados objetivos de aprendizaje. Por consiguiente, estos objetivos se convierten en una de las principales referencias para diseñar y desarrollar métodos didácticos con sus correspondientes estrategias de enseñanza. Además, en la educación basada en competencias, la formulación de objetivos ha de realizarse de tal manera que puedan modificarse para adaptarlos a todos los estudiantes y permitan contemplar la atención a la diversidad, con base en dos aspectos: primero, sobre la variedad de inteligencias y sus diferentes niveles (base de las inteligencias múltiples) y segundo, sobre los diferentes estilos de aprendizaje.

Además, es importante poseer una definición sobre didáctica de la literatura que oriente el trabajo académico. Por lo pronto se le considera:

> una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es "enseñar contenidos" sobre la literatura sino "aprender competencia comunicativa" con la literatura. No es una ciencia aplicada sino una ciencia implicada con la vida de las palabras (González García y Caro Valverde, 2009: 2).

La importancia de los modelos literarios (lectura y escritura) diseñados por la didáctica de la lengua consiste en mejorar la formación literaria, ayudar a desarrollar no solo una estructura de pensamiento diferente, sino una amplia gama léxica para llegar a conocer mundos "posibles". Es aquí donde el aprendizaje y el goce se convierten en una actividad lúdica. Para alcanzar tal logro, el docente debe

seleccionar los clásicos, considerar el canon establecido, su valoración personal, el gusto de los estudiantes, destacar autores e intentar innovar estrategias. Los modelos literarios dan paso a la familiaridad discursiva, textual y lingüística de las obras literarias, características condicionadas históricamente para dar origen a los géneros o formas de textos convencionales mediante los cuales la humanidad ha simbolizado su experiencia.

Definir el aprendizaje que se quiere alcanzar y decidir las actividades que se deben realizar para alinear lo que debe ser enseñado y aprendido supone partir de determinadas concepciones del saber y de la didáctica de la literatura. En el campo del lenguaje existe un consenso generalizado que determina que el objetivo general de la enseñanza es el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión de los estudiantes; es decir, que consigan un buen conocimiento de la lengua como usuarios. Sin embargo, el problema metodológico se encuentra en el papel que desempeñan en las aulas las diferentes disciplinas acerca de la lengua, concretamente lo que se conoce como conocimientos pragmáticos, lingüísticos y semióticos.

Ahora bien, González García y Caro Valverde (20099 consideran que la pragmática literaria es considerada como una disciplina que estudia el lenguaje en relación al contexto donde se desarrolla la idea, es decir, las oraciones producen una acepción semántica pero su significado e interpretación depende del contenido y del contexto lingüístico ya que una misma oración puede tener varios sentidos en diferentes contextos. En el análisis pragmático se estudian varias variables como la situación, el contexto socio-cultural, las personas, el emisor, entre otros. Por lingüística del texto se comprende a aquella corriente de la pragmática centrada en el análisis de la circunstancialidad del texto como el único plano al que la crítica debe prestar su atención, no sólo porque en él se materialice una estructura lingüística, sino sobre todo una verbal, de la que surgen los componentes fonotextuales y gramaticales, en los que ocurren todos los procesos de transformación que permiten ser a la lengua literaria. Se denomina semiótica a la disciplina que se aboca al estudia de los signos. Esto significa que intentará dar cuenta de la forma en que los seres humanos utilizan los signos para comprender el mundo y comunicarse entre sí. Este estudio puede llevarse a cabo de diversas formas, pero son algunas vertientes las que han prosperado en este sentido. El estudio de este fenómeno de asignación de significado es

especialmente útil en el ámbito científico, en donde el modo en que se genera el conocimiento es un tema esencial.

Entonces, son los estudios de pragmática literaria y de lingüística del texto –continúan González García y Caro Valverde (2009)– quienes avanzan hacia una consideración semiótica de la literatura que abraza la idea de competencia literaria como un "uso social de interpretación y producción textual de acuerdo con ciertas tipologías discursivas donde incide tanto el lenguaje verbal como el no verbal." De esta manera, la didáctica de la literatura está canalizada al desarrollo de la competencia literaria, es decir, al resultado de inferencias construidas a partir de la recepción de obras concretas y de conocimientos metaliterarios que ayudan a comprender su contexto y su composición verbal. Por lo tanto,

> las nuevas perspectivas metodológicas de la Didáctica de la Literatura residen en lo que hoy denominamos "educación literaria", la cual potencia para el aprendizaje autónomo de la literatura con sus actuales indagaciones en los talleres disciplinares e interdisciplinares para la animación a la lectura y a la creatividad escrita desde ámbitos interculturales gracias al desarrollo de la comunicación telemática a través de Internet (el uso de las TIC, y en especial de las bibliotecas en red) (González García y Caro Valverde, 2009: 5).

González García y Caro Valverde (2009) consideran a la didáctica de la literatura como ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Subrayan que lo importante no es "enseñar contenidos" sobre la literatura sino "aprender competencia comunicativa" con la literatura. No es una ciencia aplicada sino una ciencia implicada con la vida de las palabras. Por su parte, la educación literaria se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria. Da protagonismo al aprendizaje autónomo y convierte la enseñanza en mediación de aquél. Dicho aprendizaje se alimenta de modo holístico (interactivo) de las prácticas lectoescritoras que combinan interpretación y creación (Mendoza, 2006 citado por González García).

La educación literaria, anotan González García y Caro Valverde (2009), difiere de la enseñanza tradicional de la literatura y del tratamiento funcional en que esquematiza ideas y procedimientos con eficacia basada en principios autoritarios

con el fin de terminar con el programa; también difiere de la iniciativa espontánea de tomar el texto como pretexto de lluvia de ideas dislocadas y sin cauce pedagógico. Por lo pronto, se propone diseñar un plan específico de acción didáctica secuenciada en coherencia con la situación real de los aprendices que busque:

> despertar el cultivo de la imaginación de los adolescentes en sus actos comprensivos y expresivos de intención literaria. Así entendida, la literatura es lengua intensa, y su cultivo dinamiza la combinación de todas las competencias comunicativas con todas las competencias generales, incluida la competencia del "saber ser", pues pone en práctica el conocimiento solidario de la existencia, la conciencia ética de los temas transversales que posibilitan la convivencia entre culturas (González García y Caro Valverde, 2009: 6).

Por lo tanto, en Lectura de Textos Literarios se espera que el estudiante desarrolle competencias y habilidades comunicativas con el fin de generar y comprender textos orales y escritos adecuados a las diversas situaciones comunicativas en las que convive en base a la reflexión de conocimientos necesarios de la lengua se comunique eficientemente, destacando las habilidades verbales necesarias (UAEM, 2009). Así, los propósitos que se persiguen son:

> 1. Que el alumno se comunique en forma oral y escrita con coherencia, con sencillez y con claridad, a través de la práctica individual y colectiva de la lengua.
>
> 2. Que el alumno establezca diferencias entre habla y lengua, para lo cual reflexionará sobre aspectos normativos, a fin de lograr la aplicación sistemática de éstos, en los distintos registros de lengua hablada y escrita.
>
> 3. Que el educando enriquezca y aumente su léxico, mediante el uso constante del diccionario y que se fomente en él este hábito de consulta.
>
> 4. Que la práctica constante de la redacción, cuidando aspectos formales y lingüísticos, incremente la auto seguridad del adolescente, especialmente en sus habilidades de comunicación.
>
> 5. Que como universitario adquiera la habilidad de revisar textos propios o ajenos mediante la práctica dirigida hasta lograr auto seguridad para efectuar correcciones.
>
> 6. Que el alumno lea eficazmente y comprenda textos de diferente tipo, al aplicar estrategias de lectura.

7. Que el educando incremente sus lecturas para disfrute personal, para ampliar su cultura y para lograr el mejoramiento lingüístico a través de ellas.

8. Que al analizar sus lecturas literarias, aprenda a reflexionar y a expresar juicios críticos.

9. Que aprenda a buscar información y a procesarla, tanto para sus actividades cotidianas como para estudio o investigación (UAEM, 2009).

También es importante considerar el enfoque metodológico de la UA porque sólo se aprende cuando se construye el conocimiento; para ello, el docente se convierte en un promotor del aprendizaje, un guía que logre desarrollar en el estudiante las habilidades y destrezas en el uso de la lengua y que fomente el disfrute de lectura literaria.

Durante los últimos años, en el Plantel Dr. Pablo González Casanova se ha abordado el aprendizaje de la Lectura de Textos Literarios a través de la difusión, la capacitación y la aplicación en diversas técnicas didácticas como estrategias específicas aplicadas en algunas partes del curso. Por ello, es importante considerar la distinción entre estrategia y técnica didáctica.

Para Tobón (2005: 66) una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

Cabe mencionar en que cada momento histórico del proceso los especialistas han impuesto determinadas expresiones para identificar correctamente acciones y procesos del acto educativo. Con el tiempo han evolucionado para ser sustituidas por otras más válidas desde la nueva perspectiva con la que se examina la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, durante algún tiempo fue frecuente el uso de ejercicio, más tarde se sustituyó por el de técnica, posteriormente surgió la dinámica, y hasta hace poco, el de estrategia.

Son diversos los momentos en los cuales se divide una clase. Su diseño y ejecución son dialécticos, tiene una estructura dinámica y flexible que posibilita cumplir las funciones didácticas propias para la enseñanza y aprendizaje en el aula.

En este contexto, el docente es una persona creativa para que sus estudiantes asimilen al mismo tiempo, así que debe formular diversas estrategias a fin de que todos aprendan. Así que las técnicas son actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando estudian: como repetir, subrayar, esquematizar, realizar preguntas, deducir, inducir, etc., pueden ser usadas de forma mecánica. Y las estrategias se consideran guías de acciones que hay que seguir, por tanto son siempre conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Las técnicas son, en general, procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Las técnicas determinan de manera ordenada la forma de realizar un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos (DIyDE, 2005: 5). Aplicando ese enfoque al ámbito educativo, diremos que una técnica didáctica es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno.

A diferencia de la estrategia, lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo. Dentro del proceso de una técnica puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos. Estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica y pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo. Por tanto, las estrategias didácticas son sugerencias abiertas a la libertad de cátedra, al buen juicio y a la creatividad del docente para motivar al estudiante.

En este apartado se propone una metodología de planeación de los procesos de aprendizaje y evaluación mediante secuencias didácticas con un enfoque basado en competencias con perspectiva constructivista y la propuesta de enseñanza a partir de problemas de aprendizaje. Para que los objetivos de aprendizaje puedan adaptarse al enfoque basado en competencias es necesario seguir un minucioso procedimiento (Tobón T., *et al.* 2010) que se ampliará en el capítulo 3.

- Explicitación de temas. En este paso es necesario comenzar por explicar los temas que corresponden a los diferentes módulos del programa de Lectura de Textos Literarios, comenzando por los conceptos o los contenidos conceptuales, reformarlos, adecuarlos o

ampliarlos, hasta llegar a desgranarlos en temas. El resultado es la temática que se propone más adelante.

- Secuencia temática. Los temas propuestos en el programa de Lectura de Textos Literarios se evaluarán según la relevancia con la que se vayan a estudiar de la manera siguiente:
  - Fundamental. Seleccionar aquellos temas que se consideren importantes, tanto por la estructura de la asignatura como por el desarrollo evolutivo de los alumnos, calificándolos como fundamentales.
  - Iniciación. Considerar la conveniencia de anticipar la presentación de un tema que normalmente es fundamental; se le considerará como tema de iniciación. Los propósitos de estos temas deberán quedar marcados en el programa.
  - Repaso. Se refiere a aquellos temas que siendo fundamentales vuelven a ser tratados de nuevo y se calificarán como temas de repaso.
- Guion de contenidos. Los contenidos teóricos de cada tema, en especial los clasificados como fundamentales, han de desglosarse y redactar con ellos un guion sumario, que los recoja y los diferencie.
- Relación de contenidos y capacidades. Una vez finiquitado el desglose de contenidos para cada tema en un guion, se procederá a realizar una taxonomía temática para seleccionar las capacidades; alumnos y docentes determinarán la profundidad mediante la cual se abordarán los contenidos temáticos del guion; es decir, si los contenidos temáticos sólo se reconocerán, se comprenderán o aplicarán, etc.
- Formulación de objetivos de aprendizaje. El resultado del análisis de cada tema es ya, hasta cierto punto, una formulación de lo que se pretende que adquiera cada alumno en el proceso de instrucción, ya que aplica una capacidad sobre un contenido científico y estos a su vez, son los componentes fundamentales de todo objetivo.
- Secuencia didáctica. Una vez seleccionados los contenidos, determinadas las capacidades, y formulados los objetivos de aprendizaje, se procede a secuenciarlos y organizarlos para poder iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje propiamente dicho, acordando las estrategias metodológicas adecuadas para cada caso.
- Adaptaciones. Cualquier alumno es susceptible de necesidades en un momento determinado. Entonces ha de ponerse en juego los recursos educativos pertinentes y la posibilidad de adaptar en todo momento el proyecto a las características individuales de los alumnos. De esta manera el éxito de una educación adaptada a la diversidad de los estudiantes empieza a dar resultados cuando se les proporcionan informaciones y experiencias adecuadas a su competencia. De ahí que la calidad educativa está

pendiente más de la posibilidad de ajustar los procesos estratégicos al modo de aprender de cada alumno al adaptarse al sistema.

1.3 Competencias a desarrollar y productos o desempeños evidentes

Gimeno Sacristán (2008) plantea que el discurso de la educación basada en competencias ha ganado bastante terreno en los últimos años. Para sustentar su argumento identifica aprendizajes significativos, útiles y eficaces en espacios académicos donde se utiliza el concepto de competencia como respuesta para disminuir el fracaso escolar. La adquisición de competencias durante la educación media superior requiere, entre otros aspectos, de metodologías didácticas e instrumentos de evaluación que se ajusten a estos fines.

Además, considera que para que los estudiantes desarrollen competencias es necesario diseñar escenarios activos de conocimiento compartido donde puedan implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados, siempre y cuando los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar, pero también de actuar.

No obstante, en el campo de la investigación educativa destaca el problema de la precisión conceptual y la justificación pedagógica, psicológica y social del enfoque educativo basado en competencias, que se ve reflejado en la práctica docente como una gran preocupación por la dificultad que representa.

Incluir el desarrollo de competencias en la educación media superior implica reformular todas las etapas educativas y consecuentemente modificar los diferentes elementos que constituyen el escenario educativo desde las relaciones sociales hasta la organización de espacios, tiempos y tareas, pasando por el rol de todos los agentes educativos implicados. Procesar este conjunto de cambios requiere partir del complejo concepto de competencias en torno al cual gira la transformación de la escuela.

Sin embargo, el docente debe ser un mediador entre el estudiante y las competencias, y para ello es necesario desarrollar competencias profesionales docentes y tener claramente programadas las metas educativas por alcanzar, distribuir con eficacia espacios, tiempos y recursos, superando enseñanzas

memorísticas e incluyendo varias formas de agrupamiento: trabajo individual, trabajo en equipo, trabajo cooperativo, búsqueda de información, etc.

Actualmente la educación media superior está sometida a grandes exigencias centradas en algún ámbito del sistema educativo, afectando diversos componentes de la educación. Dichas exigencias tienen que ver con el aprendizaje y la enseñanza, con las facultades y niveles de comprensión alcanzados por quienes participan en el proceso educativo, tanto en el campo de las realidades concretas de los espacios donde tienen lugar la acción y reflexión educativas como en el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas múltiples de los estudiantes.

Al respecto, Tobón subraya que son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la educación basada en competencias. Entre ellas, porque considera que "las competencias constituyen la base fundamental, para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo" (Tobón, 2006: 1).

Podríamos indicar que la educación y su papel en nuestra sociedad, altamente tecnificada y compleja, no han superado todavía los problemas existentes, permanentes durante la existencia de los respectivos sistemas educativos. Como bien lo expone Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, también desde la integración de ellos.

La educación es considerada el camino para incrementar la racionalidad humana; busca la posibilidad de pensar y de actuar de la mejor manera posible, tanto en el plano individual como colectivo. De ahí que el auge de las competencias se corresponda con una mayor implicación de la sociedad en los procesos educativos, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial (Tobón, 2006).

La educación basada en competencias es un enfoque que se ha venido configurando en los últimos años con el fin de dar respuestas a las nuevas expectativas de la sociedad. Entre sociedad y educación existe una preocupación compartida: la de formar personas competentes que se desempeñen con éxito en cualquier escenario de la vida. Entonces, el objetivo consiste realizar una adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios correspondiente al CBU–2009 para

que los estudiantes preparatorianos desarrollen competencias relacionadas con el área del lenguaje, comunicación, comprensión, producción de textos e investigación documental.

En este sentido, Gimeno Sacristán (2008) plantea que el hecho de formular la educación en torno a competencias clave responde a intereses de determinadas organizaciones (fundaciones prestigiosas, organismos internacionales, entre otras) y que afecta tanto al diagnóstico como a la evaluación de los sistemas educativos. Sin embargo, subraya que la educación basada en competencias constituye una propuesta pedagógica que tiene como punto de partida el aprendizaje significativo; integra la teoría con la práctica en sus diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos a partir de una secuencia de reformas educativas en todos y cada uno de los niveles educativos; busca una íntima relación entre los diferentes niveles educativos y los diferentes procesos laborales; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; fundamenta la organización curricular con base en las diferentes estrategias educativas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas.

Las definiciones que cotidianamente se construyen sobre el concepto de competencias, anota Tobón (2006), indican que son comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en una actividad o función. En el contexto educativo, las competencias constituyen un saber hacer que integra el análisis y el manejo de problemas del entorno mediante el uso de conocimientos y recursos de una determinada situación.

De la misma manera, el Plan Nacional de Desarrollo (PND), 2007-2012) busca que los estudiantes desarrollen capacidades esenciales para la vida, habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, así como la competencia lectora. El actual reto de la educación basada en competencias consiste en modificar la enseñanza preuniversitaria, para ello es necesario ejecutar la propuesta didáctica y desarrollar los contenidos del programa en alineación directa con las competencias genéricas y disciplinares.

La educación basada en competencias refleja rasgos y tendencias culturales de carácter general, y metas pedagógicas específicas. Obviamente, la educación basada en competencias como toda innovación educativa implica cambios sistémicos en profundidad, plantea múltiples problemas teóricos y prácticos.

En síntesis, en el enfoque de formación basado en competencias el aprendizaje se convierte en el centro de la educación. Esto significa centrarnos en los aprendizajes de los estudiantes, cuáles son sus expectativas, lo aprendido y lo no aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de manera activa en su aprendizaje. Una vez detectado esto, se debe orientar la docencia con metas, evaluación y estrategias didácticas. Entonces, el concepto de competencias significa calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo del estudiante, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

Biggs (2006) propone, como principal herramienta para mejorar la práctica docente, desarrollar una fundamentación teórica de la enseñanza con visión constructivista, donde el estudiante aprende cuando afronta diferentes actividades educativas que le impliquen crear nuevas estructuras con los contenidos. Con este propósito, el docente es el encargado de planificar objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje que sirvan para decidir si se han alcanzado los objetivos propuestos. Cuando estos tres elementos se encuentran alineados, se produce realmente una enseñanza de calidad. Por ello, desarrollar los objetivos, los métodos y los procedimientos de evaluación son elementos imprescindibles de la práctica docente, sin olvidar el clima creado en el aula y los procedimientos de la institución en la que se encuentra.

Biggs (2006: 55–77) considera que en el alineamiento es de primordial importancia en la definición de los objetivos de aprendizaje. Para ello es preciso definir lo que se espera que los estudiantes aprendan, y de ser posible desarrollen aplicaciones, realicen previsiones, diagnostiquen o expliquen y resuelvan problemas nuevos. Una vez definidos los objetivos, el docente puede desarrollar los aspectos referidos al proceso, la motivación del estudiante y el clima del aula.

Especial interés tiene el elemento más importante del proceso: las actividades de enseñanza y aprendizaje. Éstas han de estar lo suficientemente bien diseñadas para que el estudiante no pueda pasar por ellas sin realizar aprendizaje. Lograr este objetivo requiere que el aprendiz alcance una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivador adecuado, su actividad y la interacción con los demás. De todos estos elementos, las actividades del alumno pueden estar dirigidas por el docente (clases magistrales, tutorías, laboratorios, excursiones), por el alumno en interacción con otros (grupos de discusión, de debate, de solución de problemas), o

por el alumno de manera autónoma, aprendizaje flexible y autodirigido (Biggs 2006: 99–125).

El último elemento del alineamiento efectivo de la enseñanza lo constituye la evaluación, herramienta que permite tanto realimentar el proceso cómo determinar si se han conseguido los objetivos perseguidos. Así, la evaluación parte de objetivos de aprendizaje, que si están bien definidos ya incluyen criterios de actuación del estudiante, por lo que la evaluación sumativa requiere decidir tareas de evaluación que el estudiante ha de realizar para comprobar su aprendizaje.

Biggs (2006: 99–125) reflexiona sobre el potencial que pueden ofrecer las distintas fórmulas en el proceso de evaluación, tales como los ensayos (exámenes de desarrollo, con libros abiertos o fuera del aula), las pruebas objetivas de evaluación (la opción múltiple o los ítems de resultado ordenado) o la evaluación de distintos tipos de actuaciones de los estudiantes, tales como las prácticas, las presentaciones en clase, los episodios críticos, el estudio de casos, los proyectos, los diarios reflexivos o el portafolio.

Como resultado de este proceso y en el ámbito de la alineación (Biggs, 2006: 203–247), las competencias son consideradas capacidades de desempeño integral para realizar distintas actividades y resolver o solucionar problemas, aplicar conocimientos, entre otros, en diferentes contextos: personal, social, académico y laboral. Se hace hincapié en la importancia de trabajar en equipo, en la participación en acciones comunitarias, en el respeto hacia los demás y hacia uno mismo, en la preocupación por la vida saludable, en la convivencia social para enfrentar situaciones difíciles y saber cómo actuar.

Tobón (2006: 203–247) resalta la importancia que implica educar con el enfoque basado en competencias a partir de representar y crear experiencias de aprendizaje indispensables para realizar satisfactoriamente sus actividades. Las capacidades esenciales o genéricas permiten comprender el mundo, aprender a vivir en él y aportar lo propio para transformarlo en niveles superiores. Existen categorías generales que los estudiantes deben desarrollar, cada una de ellas se subdivide en competencias específicas que configuran el perfil de egreso (Cf, Anexo). En el desarrollo de esta propuesta educativa se implementa el uso de la bitácora con el fin de propiciar la reflexión sobre los procesos didácticos en el aula.

Efectivamente, la evaluación como proceso de mejora requiere de la sistematización que sólo se logra con el uso razonado de distintos instrumentos de evaluación. Uno de ellos es la bitácora, que resulta ser muy útil y poco valorada. Por sus características tiene la ventaja de permitir a los estudiantes realizar un análisis de su desempeño y de los logros alcanzados en los diferentes procesos, volviendo así la evaluación una oportunidad de aprendizaje.

Como parte del desarrollo de las competencias genéricas que deben alcanzar los estudiantes de bachillerato, la SEP (2008c) considera que la más destacada es la que se encuentra relacionada con la comunicación escrita y con la elaboración de una bitácora. Villa y Poblete (2007) indican que dicha competencia ayuda a ordenar las ideas relacionadas con diferentes formas de pensamiento. Es importante subrayar que la elaboración de bitácoras ayuda al estudiante a ordenar los aprendizajes que está logrando en el periodo a considerar, llevándolo así a apropiarse de estos aprendizajes y a hacer conciencia de ello.

La valoración del proceso de aprendizaje tiende a ser cualitativa por medio de evaluaciones y coevaluaciones. De la misma manera, se incluyeron en el estudio de la UA Lectura de Textos Literarios, evaluaciones diagnósticas divididas en conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La forma en que se desarrollan los contenidos temáticos permite que los estudiantes se identifiquen con los temas y propicien conocimiento, tolerancia y respeto hacia la diversidad, en todas sus manifestaciones. Las actividades de lectura, las imágenes, las actividades –individuales y grupales–, los glosarios, los mapas conceptuales, las evaluaciones, los infográficos, la relación que se establece con otras ramas del conocimiento, el vínculo con otras actividades artísticas, las reflexiones y el desarrollo, tanto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, permiten a los estudiantes tener en sus manos más que un libro de texto: una herramienta didáctica de gran utilidad para el estudio y la comprensión de la lectura y la redacción.

1.3.1 Reconocimiento de las competencias

El origen del enfoque de las competencias se vincula con tres procesos sociales significativos: la sociedad del conocimiento, el movimiento de la calidad de la educación y la formación del capital humano (Tobón, 2006).

Las competencias han sido incorporadas desde el mundo empresarial y han impactado en la conceptualización sobre el perfil de estudio, la organización, la evaluación y la administración del currículo (Tobón, 2005). Hoy muchos autores se dedican a su estudio, conceptualización y al establecimiento de fundamentos pedagógicos, psicológicos, filosóficos que sitúan a las competencias en el campo de la reflexión sobre el hombre y su educación.

Quintana (1996) observa en la evaluación de las competencias la posibilidad de mejorar la calidad educativa. De ahí la importancia de la evaluación en los procesos educativos. Regularmente la evaluación se ha definido como un procedimiento sistemático y comprensivo en el cual se utilizan múltiples estrategias destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza. Además, busca valorar el conocimiento, las habilidades y destrezas que han adquirido y desarrollado los estudiantes en una UA al cual están inscritos. De este modo, la evaluación se convierte en un aspecto integral del proceso enseñanza aprendizaje y parte esencial de las tareas que el docente realiza en su clase.

En el campo educativo existen múltiples definiciones sobre competencias. Por ejemplo, Tobón, García y Fraile (2009) la relacionan con la idea de complejidad. La teoría de la complejidad emergió como tendencia científica dominante en la década de 1990. El desafío mayor del pensamiento contemporáneo, según Morin, es pensar la complejidad. En la época contemporánea se produce la confluencia de dos revoluciones científicas, la primera introduce la incertidumbre con la termodinámica, la física cuántica y la cosmofísica. La segunda revolución científica es la sistémica en las ciencias de la tierra y la ciencia ecológica (Morin 1999: 258).

Las últimas conceptualizaciones sobre competencias según Tobón, García y Fraile están teñidas por la idea de complejidad. Edgar Morin entiende a la complejidad como *"complexus"*, lo que está tejido en conjunto. Una primera idea está inspirada en el pensamiento complejo. Para Morín la complejidad es "un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico" (Tobón, García y Fraile 2009: 1). El pensamiento complejo significa "distinguir sin mutilar y asociar sin confundir". La complejidad es un planteamiento epistemológico en el cual el hombre puede conocer desde la ecología de la acción. Es decir, en el momento en que algún individuo emprende una acción, cualesquiera que fuere, ésta comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de

interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial. A menudo, la acción se volverá como un *boomerang* sobre nuestras cabezas. Así, la complejidad no está referida al mundo exterior, sino al mundo interior donde los comportamientos humanos no son operaciones aisladas, conductas disociadas, sino expresión de un proceso orgánico, que involucra nuestras capacidades cognitivas y corpóreas.

En síntesis, la complejidad es lo que está tejido en conjunto: es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es también el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico.

En términos pedagógicos, las competencias son el resultado del esfuerzo educativo por desplegar facultades mentales, actitudinales y procedimentales –vista en su complejidad– en el individuo, para que, tal como lo plantea Tobón, la persona pueda transitar por diversos ámbitos de la vida –social, laboral, profesional– haciendo uso del repertorio de atributos poseídos y adquiridos en su proceso formativo (Tobón, García y Fraile 2009: 3). Esto implica que en el desarrollo de competencias deben proyectarse y promoverse conocimientos, habilidades y valores en la persona para interactuar con su entorno.

Es evidente que a nivel de la interacción áulica, la formación basada en competencias exige una nueva actitud tanto del docente, con una correcta preparación tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio, como del alumno frente a los problemas de conocimientos que enfrentan en determinadas situaciones de aprendizaje.

Para Tobón (2005), las competencias son capacidades que una persona desarrolla en forma gradual durante el proceso educativo, incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores en forma integral, para dar satisfacción a las necesidades individuales, académicas, laborales y profesionales. Se dividen en genéricas, disciplinares y laborales.

Competencias genéricas

La SEP considera que “las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB y son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y desarrolla relaciones armónicas con quienes les rodean” (SEP, 2008). Las competencias genéricas son transversales; no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional y su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios (SEP, 2008). La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios. El conjunto de competencias genéricas es fundamental para la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, ya que explicitan los propósitos educativos que le confieren sentido.

Competencias disciplinares

Por su parte, las competencias disciplinares “son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (SEP, 2008). Estas competencias se podrán entretejer más adelante con las competencias laborales para conformar un todo armónico que da pleno sentido al proceso educativo.

Competencias laborales

Las competencias laborales, según la Organización de Estados Interamericanos (OEI, 2003: 6), “son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio.” En otras palabras, la competencia laboral es la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos en ciertas condiciones que aseguran la calidad en el logro de los resultados.

Contar con competencias genéricas, disciplinares y laborales facilita a los jóvenes construir y hacer realidad su proyecto de vida, ejercer la ciudadanía, explorar y desarrollar sus talentos y potencialidades en el espacio productivo, lo que a la vez les permite consolidar su autonomía e identidad personal y mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

La competencia laboral es considerada una pieza central de un enfoque integral de formación que, desde su diseño y operación, conecta el mundo del trabajo y la sociedad con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y competitividad. Asumir el enfoque de formación por competencias laborales, tanto generales como específicas, impone a las instituciones educativas la necesidad de generar vínculos más estrechos con el sector productivo, de modo que éstas puedan relacionarse con el mundo laboral en donde se van a aplicar las competencias mediante prácticas o pasantías.

En gran medida el enfoque educativo tradicional que se emplea en las aulas es un obstáculo para la mejora sustancial de la educación, pues es memorista y enciclopédico, y por ello no fomenta el desarrollo de las capacidades de comprensión, pero sobre todo no promueve que el conocimiento se aplique en la solución de problemas prácticos. Con el propósito de fortalecer el acceso de los alumnos al nivel medio superior y su permanencia se promovió un servicio educativo orientado al desarrollo de competencias, por medio de una reforma curricular que responda a las necesidades y expectativas de los jóvenes, de la sociedad y del sector productivo, en caso de que los alumnos tengan la necesidad de incorporarse al trabajo.

La RIEMS es el principal elemento para conformar un SNB en un marco de diversidad, cuyo propósito es consolidar una identidad entre la gran variedad de instituciones educativas, públicas y privadas, que conforman este nivel educativo. Además, pretende articular el logro de objetivos comunes con los retos que deben enfrentar los estudiantes. Por ello, es importante mencionar que las competencias se convierten en un enfoque para orientar los procesos educativos y en ningún momento son la panacea a los problemas educativos. Debe asumirse con espíritu crítico y flexible, lejos de fundamentalismos.

Las competencias genéricas son aquellas que permiten a los bachilleres desarrollarse como personas, desenvolverse exitosamente en la sociedad y en el

mundo que les tocará vivir. Ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable correspondiente a un criterio establecido. El nivel de dominio que un individuo puede alcanzar en una tarea depende de los recursos con los que cuenta, involucra sus conocimientos, creencias, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores.

Las competencias genéricas que conforman el perfil del egresado del SNB describen, fundamentalmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la formación de los sujetos que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes; su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social.

La adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios tiene entre sus objetivos coordinar metodologías/actividades, el análisis de los sistemas de evaluación y la determinación de las competencias genéricas que los estudiantes deben desarrollar.

A continuación se muestran las competencias disciplinares básicas en las cuales se centra el campo de la comunicación y que deben manejarse en esta unidad de aprendizaje de acuerdo con el plan de estudios (UAEM, 2009):

- Identifica, ordena e interpreta las ideas o datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua considerando la intención y comunicación.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
- Valora describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
- Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
- Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

Al mismo tiempo, el propósito de las tablas (1 a 14, págs. 111–122) es describir el contexto institucional y algunos planteamientos pedagógicos que ya están vigentes en el plantel Dr. Pablo González Casanova. Durante el proceso de adecuación de la UA Lectura de Textos Literarios se diseñaron estrategias didácticas que mejoran la comprensión lectora y esbozan una nueva didáctica. La UA tiene bastantes antecedentes firmes para enfrentar al texto aún y cuando se inclina por el placer de la lectura. Algunas estrategias propuestas consisten en leer, comentar lo leído, investigar sobre los textos, redactar comentarios, reseñas, ensayos y a veces contribuir a la creación de las propias obras de los estudiantes; es decir se producen experiencias, se construyen textos por medio del ensayo, error y acierto para desarrollar habilidades tanto en la comprensión y producción de textos literarios. Dichas estrategias son al mismo tiempo de aprendizaje y una propuesta de trabajo docente. Sin olvidar que gran parte del trabajo docente implicó una selección, organización, sistematización y reestructuración de la UA, organizada por géneros literarios: cuento, novela, poesía y teatro.

Por tanto, la tabla 01 (véase anexos, pág. 111) muestra algunas de las actividades (individual o grupal, lectura individual o grupal y habilidades) que demuestran favorecer el logro de objetivos formativos y el desarrollo de competencias genéricas. Más adelante (véase tablas 02 a 14, págs. 111–122) se incluye la planificación de las actividades, sus objetivos formativos y competencias a desarrollar; la coordinación horizontal de éstas.

Posteriormente se analizan los resultados sobre la opinión sobre la percepción estudiantil de la función docente mediante la aplicación del cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia (COED) para conocer múltiples comparaciones que mejoren la práctica docente de la UA Lectura de Textos Literarios del plantel en distintos niveles presentados en las gráficas de la 1 a la 8, págs. 123–126.

La RIEMS supone nuevos planes de estudio con conocimientos y competencias transversales/genéricas para complementar la formación académica del estudiante.

Durante el ciclo escolar 2009-2010 del plantel Dr. Pablo González Casanova de la Escuela Preparatoria de la UAEMex el trabajo se centró en agrupar las competencias genéricas, destacar la importancia que éstas tienen en la unidad de

aprendizaje y conocer la percepción que los estudiantes tienen en función de las actividades planeadas. Además, pone de manifiesto la interrelación existente entre las actividades realizadas y el nivel logrado en el desarrollo de las competencias, así como subrayar la importancia que tiene tanto la coordinación tanto vertical como horizontal de las actividades a realizar por los estudiantes y evaluar el nivel de desarrollo de cada una de ellas dependiendo del módulo en que se encuentren (Acebes, L. F., *et al.*, 2008; Herrero, L.C, *et al.*, 2008; y Valero M., 2009).

Considerando tanto el contexto institucional como algunos de los planteamientos pedagógicos se fijó una secuencia de fases para recoger información que permita la formulación de actividades que, con ligeras modificaciones, pudieran ser implementadas en los diferentes módulos para lograr los objetivos formativos y el desarrollo de las competencias en cuestión.

Las estrategias didácticas con el enfoque por competencias muestran el conjunto de actividades y procedimientos encaminados a solventar una labor docente eficiente y eficaz; a divertirse y despertar la creatividad con la firme intención de fomentar una formación basada en el desarrollo de competencias. Tobón (2005) hace mención de algunos puntos deseables en la educación, cuando se emplean estrategias didácticas desde el enfoque de las competencias:

- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo
- Fomento de la responsabilidad de los estudiantes frente a su formación
- Capacitación de los estudiantes para buscar, organizar, crear y aplicar la información
- Promoción del aprendizaje cooperativo mediante técnicas y actividades que permitan realizar labores en grupo con distribución de tareas, apoyo mutuo, complementación, etc.
- Autorreflexión sobre el autoaprendizaje en torno al que, por qué, para qué, cómo, dónde, cuándo y con qué
- Comprensión de la realidad personal, social y ambiental, de sus problemas y soluciones.

En sí, se busca la promoción de competencias mediante la activación de un proceso de enseñanza-aprendizaje activo. Gracias a la fundamentación científica han surgido diferentes paradigmas psicopedagógicos que permiten profesionalizar la labor docente que se realiza en el salón de clase. Paradigmas como conductismo, humanismo, cognitivo, sociohistórico y constructivismo, etc., han contribuido al

desarrollo de la educación, a la comprensión del acto educativo y a una práctica cada vez más acorde con las exigencias del momento histórico.

Cada paradigma ha puesto el acento en un concepto distinto, tratando de explicar y resolver, con sugerencias prácticas, el proceso de enseñanza–aprendizaje. Por ejemplo, el constructivismo se preocupa por el modo en que se aprende y cómo se genera el desarrollo personal. Cada paradigma, a su vez, ha contribuido con propuestas educativas a partir de la teoría y de la metodología. Así, el constructivismo, entre otras cosas, propone el aprendizaje cooperativo.

La finalidad del constructivismo social es promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura social de pertenencia, así como desarrollar el potencial que todos tenemos de realizar aprendizaje significativos por nosotros mismos y con otros en una amplia gama de situaciones.

La teoría constructivista del aprendizaje y la enseñanza han ejercido una influencia considerable. Además tienen implicaciones decisivas para la enseñanza, pues coloca en el centro de la empresa educativa los esfuerzos del estudiante por entender. Es aquí, donde siguiendo los planteamientos de Piaget, Vygotsky el docente debiera presentar una situación problemática o plantear una pregunta detonante para que los estudiantes:

- Formulen hipótesis buscando explicar la situación o resolver el problema,
- Reúnan datos para probar la hipótesis
- Extraigan conclusiones y
- Reflexionen sobre el problema original y los procesos de pensamiento requeridos para resolverlo. (Tobón, 2010: 38)

La enseñanza por indagación permite que los estudiantes aprendan, al mismo tiempo, sobre el contenido y el proceso que han llevado a cabo para solucionar el problema planteado por el docente. Cabe destacar, que la enseñanza por indagación es deseable para promover el aprendizaje cooperativo, es decir, pasar del trabajo individual a la colaboración. De esta manera, son dos las características que se están planteando en la enseñanza preuniversitaria: los ambientes complejos de aprendizaje de la vida real y las relaciones sociales.

Cabe resaltar que en este tipo de aprendizaje las discusiones en grupo tienen importancia para ayudar a los participantes a repasar, elaborar y aplicar sus conocimientos. Efectivamente, cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, organizan sus conocimientos, hacen conexiones y revisiones; es decir, ponen en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria.

Con este contexto, es importante subrayar que la enseñanza por proyectos resulta ser una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje escolar significativo y pertinente. Galeana de la O (2013) considera que el aprendizaje basado en proyectos (ABP):

> implica el formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y prepararan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía diversos y globales. Para que los resultados de trabajo de un equipo de trabajo, bajo el aprendizaje Basado en Proyectos sean exitosos, se requiere de un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos.

De entre las estrategias metodológicas emergentes, el ABP es quien mayor crecimiento ha tenido en las últimas décadas. Sin embargo, el hecho de seguir un método sistemático como el ABP garantiza la adquisición de ciertos aprendizajes y destrezas como el estudio autónomo, la búsqueda de información, la elaboración de presentaciones, el trabajo en equipo, la planificación del tiempo, la capacidad de expresarse de manera adecuada, en definitiva, lo que se conoce como habilidades del siglo XXI.

El ABP se consolida como un proceso de aprendizaje que gira en torno al planteamiento de una situación problemática previamente diseñada y la elaboración de constructos. Galeana de la O (2013) refiere que los objetivos del ABP para el estudiante son los siguientes:

- Desarrollar competencia.
- Mejorar las habilidades de investigación.

- Incrementar las capacidades mentales de orden superior, capacidad de análisis y de síntesis.
- Participar en un proyecto.
- Aprender a usar las TIC.
- Aprender a autoevaluarse y a evaluar a los demás a través del uso de las TIC.
- Desarrollar un portafolio electrónico.
- Comprometerse en un proyecto en red.
- Ser parte de una comunidad académica en línea.
- Trabajar en ideas que son importantes.

El ABP pretende dotar de conocimientos y habilidades básicas para aprender a resolver problemas a través de diversas actividades, que dejaran experiencias diferentes en cada uno de los proyectos que se desarrollen. A pesar de todas las dificultades encontradas en su aplicación, el ABP se consolida como un método que engancha a los estudiantes, y una vez conseguido esto, podremos llegar casi hasta donde queramos con ellos.

Algunas de las evidencias científicas que han ido apareciendo durante los últimos años acerca del ABP para ver de qué manera se puede implementar en el aula son las siguientes:

En el aula el ABP es un conjunto de estrategias didácticas para organizan el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes y requieren de una gran participación de los estudiantes en el planteamiento, diseño, investigación y seguimiento.

Su principal ventaja consiste en reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes. Ofrece diversas oportunidades para que los estudiantes cuestionen acerca del mundo en que viven y reflexionen sobre su realidad. Tiene como propósito orientar a los estudiantes para que encuentren espacios flexibles de acción. Y responde a sus inquietudes como establecer reglas para el trabajo, conducir sus procesos de aprendizaje y permitir una relación autónoma con la cultura y el mundo actual.

Manifiestan la creatividad y curiosidad de los estudiantes en el desarrollo de sus respuestas. Conserva el trabajo en primer plano. Orienta el proceso de aprendizaje y mejora los procesos de investigación. El docente debe verificar el cumplimiento de las

actividades. Ayudar a los alumnos a consultar bibliografía. Orientar las búsquedas adicionales de información. Ofrecer sugerencias de trabajo. Alentar la comunicación de resultados. Crear un clima de apoyo, aliento y reconocimiento. Los estudiantes deben responder a sus preguntas, necesidades y su propia acción social y fortalecer sus habilidades.

Sus etapas son: planeación, desarrollo y comunicación. Buscan fortalecer el desarrollo de las competencias transversales y la aplicación de competencias a lo largo de la vida. Implican desarrollar diferentes temas desde las perspectivas particulares de las asignaturas. Plantear retos de aprendizaje en los aspectos comunicativos, económicos, afectivos, éticos, funcionales, estéticos, legales y culturales. Abordar distintos temas desde las perspectivas particulares de las asignaturas. Y plantear retos de aprendizaje en los aspectos comunicativo, económico, afectivo, ético, estético, legal y cultural.

1.3.2 Una propuesta de evaluación desde el enfoque de competencias

La importancia de las competencias es generalmente aceptada pero reconocer el significado no es suficiente, el verdadero reto radica en identificar el modo más adecuado de enseñanza, actividades de aprendizaje que promuevan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de evaluar dichas competencias, en coherencia con los objetivos de formación. En un sistema de evaluación basado en competencias se realizan juicios en relación con la evidencia reunida de una variedad de fuentes, que definen si un individuo satisface los requisitos planteados por un conjunto de criterios.

Adicionalmente, el discurso sobre las competencias se enfrenta a diversos obstáculos cuando se analizan sus componentes evaluativos y cuando no se dispone de un concepto claramente definido le resta precisión y validez. En este sentido, si el objeto de una evaluación son las competencias, urge generar un concepto sólido para que tanto docentes como instituciones desarrollen una práctica evaluativa, coherente con el proceso formativo que se pretende, pero el enfoque no ha resuelto el problema de cómo evaluarlas logrando (únicamente) coherencia disciplinar y metodológica, hecho que se ha evidenciado en nuestro país con las críticas a los exámenes (Díaz V. y Valencia, 2006).

Para la evaluación de las competencias es indispensable adoptar un enfoque educativo que oriente a su vez el proceso, los resultados y las consecuencias de la

evaluación que se desarrollan al interior de una unidad de aprendizaje, involucrando tanto lo académico como lo social, lo laboral y lo propiamente profesional, es decir: valores, cultura ciudadana, competencias de la nueva organización, saberes disciplinares, investigación, y liderazgo. En realidad, no se trata de evaluar simplemente habilidades para el desarrollo de una actividad laboral, la formación va más allá de la capacitación.

El énfasis se sitúa en el estudiante, la evaluación de aprendizajes constituye, asimismo, un poderoso instrumento para mejorar la docencia; proporciona información para el proceso formativo en su conjunto, permite su revisión y la construcción de una visión común del cuerpo docente sobre los profesionales que se desea formar. De este modo, la evaluación de aprendizajes es, en cierto modo, multifuncional y proporciona fundamentos para la toma de decisiones acerca de cuáles son las necesidades de cambio, así como las orientaciones de la dirección que dichos cambios deben adoptar (Huba y Freed, 2000).

La evaluación por competencias es un proceso de recolección de evidencias a través de actividades de aprendizaje en los diferentes módulos de la UA y su formulación de valoraciones sobre la medida y naturaleza del progreso del estudiante. La propuesta de evaluación en la UA se rige por una serie de criterios de calidad para orientar todas las actividades evaluadoras de los aprendizajes.

La interrelación constante entre formación y evaluación se mantiene en la mayor parte de la literatura sobre los programas por competencias. Por otra parte, en un entorno pedagógico centrado en el aprendizaje, la evaluación y la formación no corresponden a acciones diferentes y episódicas, sino que están ligadas a actividades continuas en estrecha relación con el objetivo de guiar la progresión del aprendizaje (Huba y Freed, 2000).

La evaluación es un momento sumamente significativo en el proceso de enseñanza–aprendizaje debido a la retroalimentación que impacta en la autoestima de cada uno de los estudiantes y del grupo, y por su contribución al desarrollo de la autorregulación personal. El docente debe aprender a diseñar procesos de evaluación objetivos y para ello es necesario poner en práctica todos los conocimientos, y más, adquiridos durante su formación académica. Esto nos conduce a adoptar, desde el inicio, el uso de competencias docentes, es decir, aplicar una metodología concreta que permita evidenciar un proceso de evaluación eficaz.

Las estrategias de evaluación tradicionales monitoreaban el aprendizaje de los alumnos pero ayudaban muy poco a promoverlo. Por el contrario, cuando se planteaban actividades auténticas y realistas, esto implicaba considerar un amplio rango de respuestas y elaboraciones satisfactorias posibles que difícilmente podían quedar reflejadas en las técnicas de evaluación utilizadas (Huba y Freed, 2000).

Un sistema de evaluación de alta calidad permite orientar de manera adecuada los diferentes aspectos de una unidad de aprendizaje, brinda a los estudiantes una retroalimentación apropiada, asegura que los buenos estudiantes sean reconocidos por haber aprendido lo suficiente, y sirve de base para certificaciones reconocidas por todos. La evaluación necesita ser pensada no como una comparación entre individuos, sino como un "proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños requeridos, establecidos en un estándar o un resultado del aprendizaje" (Hagar, Athanasou y Gonczi, 1994).

Los problemas particulares según Rod McDonald *et al.* (1995: 4–5) han sido:

- la evaluación de los estudiantes se concentra sobre aquellas materias que son fáciles de evaluar, lo cual conduce a un énfasis exagerado en la memorización y en la obtención de habilidades de nivel más bajo;
- la evaluación estimula a los estudiantes a focalizar sobre aquellos tópicos que son evaluados, a expensas de aquellos que no lo son;
- los estudiantes otorgan más importancia a las tareas cuya evaluación se requiere para obtener una acreditación que a aquellas otras que no se incluyen en las evaluaciones;
- los estudiantes adoptan métodos no deseables de aprendizaje, influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación;
- los estudiantes retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han aprobado a pesar de tener un buen desempeño en las examinaciones;
- los estudiantes exitosos buscan apuntes de los docentes para poder identificar lo que es importante para aprobar las evaluaciones formales, y consecuentemente ignoran materiales importantes pero no evaluables.

La evaluación es un proceso sistemático de recolección, interpretación e intervención de datos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes con el propósito de desarrollar un juicio profundo sobre lo que los estudiantes conocen, advierten, y se puede ver en sus conocimientos como resultado de su experiencia educativa, el proceso culmina cuando los resultados de la evaluación se utilizan para

mejorar el aprendizaje posterior (Huba y Freed, 2000). La evaluación es un proceso continuo dirigido a vislumbrar y mejorar el aprendizaje del estudiante con múltiples métodos, criterios y normas, evidencias. Sus puntos clave son: los estudiantes lo saben, lo hacen y lo comprenden, es algo más que la recolección de datos.

Como resultado de todo esto se concluye que los métodos de evaluación existentes pueden tener efectos completamente opuestos a aquellos que se proponen. Afortunadamente, el tema de los vínculos entre competencia, aprendizaje y evaluación ha vuelto a ser colocado en el centro de la escena, y es posible mirar otra vez los modos en que la evaluación puede completar dos requerimientos necesarios: aquel que mide la competencia, y aquel que tiene un efecto beneficioso sobre el proceso de aprendizaje.

Fernández Pérez (2005, 94 –107) considera que son pocos los avances que existen dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje en el contexto de la RIEMS, tanto en el aspecto de la evaluación como la formación docente, siguen mostrando un juicio en serias dificultades que exigen reflexión y acción sobre la práctica docente en el aula, sobre los aspectos y recursos que ahí se promueven. Por ello es menester reconocer al espacio áulico como un espacio de observación de la práctica educativa y que su calidad se enfrenta a múltiples condiciones estructurales y a una compleja dinámica del salón.

No olvidemos que al reemplazar los modelos tradicionales de la valoración se ha iniciado un proceso de innovación que manifiesta una creciente necesidad de desarrollar nuevas capacidades y tecnologías para elaborar instrumentos, producir e interpretar resultados cada vez más objetivos. Para ello es determinante involucrar la mayor cantidad de actores posibles, tanto en el diseño de los procesos evaluativos como en el uso de la información que proporcionan. La valoración debe convertirse en una herramienta propia de los actores en el aula del sistema educativo.

Fernández Pérez (2005: 94 –107) está convencido de que es posible mejorar el sistema de evaluación escolar. Considera que el aula del docente con todas sus ramificaciones inevitables hacia sus colegas, autoridad académica inmediata y alumnos es el lugar ideal para analizar toda la fenomenología del cambio educativo.

En su fase de desarrollo inicial el individuo detecta un problema sin resolver. En este aspecto el autor describe un problema con el cual detecta una estimación educativa “deformada”, no satisfactoria para docentes y estudiantes, además deja al

descubierto necesidades fundamentales de soporte del aprendizaje y orientación para el alumno, por tanto suponía una laguna incoherente frente a todas las buenas intenciones de objetividad, continuidad, etc., todos desean que el instrumento educativo sea de primer orden. La creación como segundo momento, aporta ideas nuevas a la solución de problemas viejos; propone una apreciación personal o grupal, espontánea y activa, como sistema permanente de valoración para el centro educativo de cualquier nivel con modalidades y matices diferentes en función de los mismos. El diseño consiste en poner en papel el esquema que nos conduzca a la solución.

En general, los procesos de evaluación finalmente se tienen que enfrentar a los siguientes planteamientos: ¿Se han alcanzado los propósitos de la enseñanza?, ¿es mejor la nueva propuesta de evaluación que aquella que se pretende suplantar?, ¿qué nuevos efectos producirá la nueva propuesta de valoración? Una vez planificada la nueva propuesta evaluativa es importante vigilar su propósito de pruebas de viabilidad y eficacia, para que se puedan realizar revisiones y mejoras. Es necesario analizar los comentarios de observadores, docentes y estudiantes.

La competencias se evalúan con la actuación misma del estudiante, lo que importa es la manifestación externa de la competencia y no tanto los conocimientos que tiene sobre cómo se realiza la actividad correspondiente. En la UA Lectura de Textos Literarios, sí evaluamos la competencia comunicativa, el estudiante deberá hablar y escribir bien, con el nivel de adecuación, corrección, coherencia, cohesión, orden, precisión y poder de convencimiento que corresponde a lo esperado en el semestre. Sin alejarnos de Fernández Pérez (2005: 94–107), sólo nos queda considerar que cualquier propuesta que se realice sobre el seguimiento y evaluación debe comenzar por especificar los criterios en los que se basa.

Definir de manera precisa las metas específicas, y al mismo tiempo los indicadores que concreten cada una de las metas generales. Para ello se requiere reuniones de academia donde se analice y valore las diferentes propuestas y que se decidan las más convenientes.

La actividad integradora ayuda a identificar, analizar, elaborar y solucionar situaciones relacionadas con diferentes áreas del saber, a partir de resolver un problema se pueden desencadenar acciones, reflexiones, estrategias y debates. El producto académico que se presenta permite reconocer el potencial creativo que

representa solucionar problemas y su evaluación por medio de actividades, es el fundamento que justifica la elaboración de proyectos en los cuales tanto los alumnos como los docentes aprendemos de manera conjunta. Las actividades integradoras son parte del objeto de evaluación, permiten ubicar el nivel de las competencias establecidas, cómo se articulan y aplican los aprendizajes construidos.

La actividad integradora es parte del proceso evaluativo, ya que permite colocar el nivel de las competencias establecidas, conocer cómo se articulan y aplican los aprendizajes construidos. Sus principales características refieren a que deben ser: construidas, inéditas, abiertas, interactivas, finalizadas y complejas.

Complejas: Abordar ejes de significación y sus múltiples dimensiones que integren en una sola actividad el saber hacer, el saber ser, y convivir, en una actuación de recursos internos (competencias) y externos (contexto) de los estudiantes. Desempeños que pongan en juego recursos intelectuales, afectivos y actitudinales.

Finalizada: Concebir la relación hacia lo contextual o epistemológico, orientada hacia la acción, real o simulada pero respondiendo en todo momento a un objetivo concreto englobado en la competencia, sobre el cual se organiza la enseñanza.

Interactiva: Sobre el contexto sociocultural, la tarea y los objetivos le dan dirección a los recursos y su organización.

Abierta: Referir la flexibilidad como condición que permite la reorganización y resignificación espontánea y no programada que dé margen a la incertidumbre y a posibilidades alternativas.

Inédita: Invitar al estudiante a encontrar nuevas vías de solución, generando un pensamiento más productivo, no se trata de memorizar procedimientos aplicando mecánicamente lo aprendido, sino de enfrentar a los alumnos a reflexiones nuevas no predecibles.

Construida: Buscar y reorganizar información, estructurarla a partir de las variables que intervienen, estableciendo un diálogo entre la realidad y el estudiante.

En resumen la actividad integradora permite reconocer el potencial creativo para solucionar problemas y su evaluación es el fundamento que justifica la elaboración de proyectos en los cuales tanto los alumnos como los docentes aprenden de manera conjunta. Es decir, después de los ajustes que con ello contrajo la RIEMS vuelve a surgir la propuesta pendiente: aplicar una matriz (tabla dinámica) de

valoraciones en la cual se registre las actividades previas a cada integradora y en ella se evalúen exclusivamente las diferentes competencias que se desarrollan en los diferentes módulos de la unidad de aprendizaje.

Fernández Pérez (2005: 94 –107) reconoce la importancia de atender no sólo los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también de reconocer los componentes afectivos o motivacionales. Este aspecto es importante porque aún existen bastantes estudiantes con una total ausencia de motivación para el estudio. Los estudiantes que están motivados seleccionan y realizan actividades por el interés, la curiosidad y el desafío que éstas le provocan. Están dispuestos a concentrar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea a comprometerse a procesamientos más ricos y elaborados, y por supuesto en la aplicación de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas.

Abordar aspectos de la motivación relacionados con la evaluación requiere considerar los factores afectivos de los estudiantes, docentes y de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podría entenderse que la lectura sugiere que el docente debe centrarse en los logros, progresos, esfuerzos y alimentar la colaboración entre docentes y alumnos a fin de incrementar la motivación. Otro aspecto importante es el que se refiere a los métodos de enseñanza y aprendizaje que deben estar en constante innovación, junto con los contenidos, el material y las estrategias.

El proceso de evaluación –continúa Fernández Pérez– consiste en cuatro pasos: objetivos, acción, corrección, evaluación. La importancia de la evaluación radica en saber lo que los estudiantes saben (conocimiento); lo que los estudiantes pueden hacer, y qué tan bien lo pueden hacer (habilidad, destrezas, rendimiento); saber cómo los estudiantes realizan sus actividades (proceso); y para saber cómo los estudiantes se sienten acerca de su compromiso (motivación, esfuerzo).

La evaluación consiste en ayudarnos a diseñar y modificar los programas para promover un mejor aprendizaje y el éxito de los estudiantes, proporcionar definiciones y criterios comunes sobre y las habilidades que permita actuar con mayor coherencia y eficacia en la promoción del aprendizaje del estudiante, proveer comentarios, orientación y tutoría con el fin de mejorar la planificación y ejecución de los programas de enseñanza, y proporcionar una mejor información acerca del aprendizaje de los estudiantes y apoyar a los profesores en su trabajo.

Las funciones de la evaluación diagnóstica refieren lo que el estudiante necesita aprender. La formativa propone qué tan bien el estudiante está realizando sus trabajos. La sumativa nos dice que tan bien está realizando su trabajo al final de una unidad / tarea.

Es pertinente contar con una formación continua a lo largo de nuestra trayectoria profesional, dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, llevar a la práctica los procesos de enseñanza aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a nuestro contexto institucional, evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, todo para lograr lo planteado por nuestras instituciones en base a las necesidades de nuestra sociedad. Por tanto, se plantean las siguientes cuestiones sobre evaluación.

Las características que permiten evaluar el aprendizaje de los estudiantes radican en diferenciar diversos estilos de aprendizaje, habilidades y características motivacionales de los estudiantes como Interés, autoeficacia, orientación del objetivo, aprendizaje, el conocimiento del contenido, capacidad de aplicar los conocimientos de contenidos, habilidades, disposiciones y actitudes y actuaciones.

Se propone evaluar utilizando reactivos verdadero-falso, reactivos de opción múltiple, reactivos de complementación, reactivos de respuesta corta, ensayo, examen práctico, documentos, informes, reportes, proyectos, cuestionarios, inventarios, listas de verificación, parejas clasificación, auto evaluación, revista, cartera, observaciones, discusiones, entrevistas, etc.

Los criterios para elegir una evaluación adecuada está en que el método debe ser fiable, válido, fácil de operar, económico, lo deben conocer estudiantes y sociedad en general, y finalmente debe beneficiar a todos los estudiantes. Quienes deben participar en la evaluación son el profesor, el estudiante, los compañeros del estudiante, la administración del plantel y los padres de familia.

La información de la evaluación se usa para mejorar el enfoque de la enseñanza (diagnóstico), para centrar la atención de los estudiantes en las fortalezas y debilidades (motivación), para mejorar la planificación de los programas (programas evaluación), y para informar a los padres de familia.

Regularmente el uso de papel y lápiz en los procesos de evaluación sirve para responder por escrito a preguntas o problemas, para confrontar criterios de evaluación de habilidades menores *versus* mayores, conocimiento vs aplicación, análisis, síntesis y evaluación, tareas auténticas como por ejemplo, elección múltiple, V / F. Reconocer respuestas breves, ensayando ejercicios de memoria. Algunas de sus fortalezas consisten en cubrir una gran cantidad de material razonablemente bien distribuido como exposiciones a partir de la evaluación de contenidos, es más fácil de construir y administrar que las evaluaciones de desempeño.

Algunas debilidades que se presentan requiere previsión y habilidad, es menos eficaz para evaluar el conocimiento procedimental y creativo, pensamiento, construcción de buenos artículos de reconocimiento de alto nivel es difícil, recuperar elementos que hacen un buen trabajo de evaluación de alto nivel de pensamiento, por ejemplo, algunas preguntas de desarrollo, son difíciles de marcar.

Las evaluaciones de desempeño se consideran como un tipo de evaluación que provoca y evalúa rendimientos reales de estudiantes a partir de tipos de espectáculos, por ejemplo, los productos planos, experimentos científicos, trabajos académicos, poemas, solución a la auténtica problemática y comportamiento como ejercicios contrarreloj para correr una milla, recitar un poema, actuando audiciones, bailando, etc.

Algunas de las fortalezas que presenta son un alto nivel de pensamiento y un auténtico aprendizaje a partir de la evaluación de habilidades y el aprendizaje procedimental. Son además, interesantes y motivadoras para los estudiantes. Sus debilidades hacen hincapié en la profundidad a expensas de la amplitud, son difíciles de construir puesto que el tiempo de consumo para administrarlas es corto.

Evaluar conocimientos y habilidades de manera tradicional a un estudiante es aislarlo del contexto del mundo real.

Prácticas tradicionales de evaluación reflejan que los estudiantes son capaces de recordar de memoria a través de diversos medios, tales como exámenes de múltiple elección, verdadero / falso, rellenar el espacio en blanco, y las preguntas de correspondencia.

La evaluación auténtica del estudiante valora la capacidad para utilizar lo que han aprendido en tareas similares a los que en el mundo exterior existen. Se produce

cuando en la autenticidad de los estudiantes se ha observado aprendizaje. Se requiere información de una variedad de fuentes, tales como muestras de trabajo de contenido, observación durante actividades de clase y entrevistas con estudiantes.

La evaluación áulica e informal se da cuando el docente valora de manera espontánea, día a día, a partir de observaciones y presentaciones de los estudiantes. Algunos ejemplos son la interrogación verbal, preguntas al Iniciar la sesión, escuchar los debates estudiantiles, la realización de conferencias estudiantiles. En la valoración no verbal destacan la observación, actuaciones-tarea, comportamiento en sitio y fuera de la tarea, alumno lenguaje corporal. Algunas fortalezas que promueve la evaluación áulica e informal son la de facilitar la enseñanza responsable, se puede realizar durante la asesoría y es fácil de individualizar. Debilidades: requiere alto nivel de habilidad docente, es vulnerable a: prejuicios, las desigualdades, errores, evaluación en el aula.

Por su parte, la evaluación formal está canalizada para avanzar y utilizarse un determinado contenido y / o dominio de habilidad. Dentro de sus fortalezas permite al docente evaluar a todos los estudiantes sistemáticamente en habilidades y conceptos importantes, ayuda a los maestros a determinar qué tan bien están progresando durante todo el año, y además proporcionan información útil a padres y administradores.

En la evaluación por pares establece juicios de un estudiante a otro en cuanto al rendimiento, en relación con los criterios establecidos y con los resultados del programa.

En la evaluación con el diario o bitácora se plasma la experiencia personal de cada estudiante, durante determinados períodos de tiempo y actividades. Puede utilizarse como una técnica auxiliar para que los alumnos escriban, en un espacio determinado, las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido. Refiere al registro permanente del estudiante de las expresiones experiencias y reflexiones sobre un tema determinado. Existen dos tipos: uno en la cual el estudiante anota un mínimo de instrucciones lo que él o ella está pensando, sintiendo y la otra establece por escrito restricciones y directrices necesarias para llevar a cabo la tarea. El diario reflexivo incluye reflexiones en cuanto a ¿Qué ha pasado?, ¿Cómo me siento al respecto? Y ¿Qué aprendí?

Actualmente los procesos evaluativos cobran importancia, pues requieren instrumentos objetivos que fortalezcan la valoración de las competencias logradas por los estudiantes, en determinados proceso de enseñanza-aprendizaje. Las rúbricas de evaluación ofrecen un mecanismo objetivo, que estandariza indicadores a valorar, según el rendimiento mostrado. Además, le permite al personal docente orientar y retroalimentar al estudiante, quien también podrá utilizar el instrumento para autoevaluarse y prepararse de antemano, de acuerdo con las especificaciones descritas en la rúbrica. La rúbrica es una herramienta que estandariza el proceso de evaluación y permite que el docente retroalimente al estudiante y favorezca la interacción docente-estudiante.

La rúbrica es una guía de evaluación que pretende evaluar el rendimiento del estudiante basado en la suma de toda la gama de criterios en lugar de una sola puntuación numérica. Es una guía de trabajo para los estudiantes y profesores, por lo general entregados antes de la asignación comienza con el fin de lograr que los estudiantes piensen sobre los criterios en que su trabajo serán juzgados.

Las rúbricas anotan criterios para preguntas de respuesta libre, informes científicos, presentaciones Power Point, reflexiones, revistas, ensayo, basada en el laboratorio, pruebas de rendimiento, artículo de revisión o reacciones, carteras, muchos otros.

Por tanto, en la evaluación áulica que el docente lleva a cabo cotidianamente se pueden utilizar diversos y mejores acercamientos para valorar aspectos finos y complejos del proceso educativo. Las preguntas de opción múltiple pueden ser utilizadas también en el aula, y son adecuadas para valorar algunos aspectos del aprendizaje, pero otros deben valorarse de formas distintas, mediante la producción de textos amplios, la realización de ejercicios en vivo, la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos, entre otros.

La evaluación áulica a partir de una presentación temática fomenta las habilidades utilizadas en la realización de una actividad, la adquisición de resultados o expectativas curriculares. La presentación temática puede tomar forma de una obra de teatro, conferencias, presentación de laboratorio, debate. El ordenador también puede ser utilizado para presentaciones con software como Hyperstudio, Powerpoint o Corel.

El paradigma actual de la docencia preuniversitaria contempla un cambio de atención en el que se promueve cada vez más el aprendizaje activo por parte del estudiante. Este hecho, requiere que se diseñen estrategias que permitan cubrir los contenidos de la UA, a la vez que se trabajan las competencias establecidas. Y la autoevaluación y evaluación por pares con rúbrica se usa con varias finalidades: trabajar contenidos predominantemente teóricos; resolver dudas de aplicaciones prácticas, evaluación continua y fomentar la capacidad de análisis crítico.

Una evaluación justa es aquella en la que se dan a los estudiantes a igualdad de oportunidades para demostrar lo que saben y pueden hacer. La evaluación en el aula no es sólo para la clasificación o propósitos del ranking. Su objetivo es informar a la instrucción por proporciona a los profesores información para ayudarles a tomar buenas decisiones educativas. La evaluación se integra con el día a día del estudiante experiencias de aprendizaje en lugar de una serie de un extremo- pruebas de curso.

La evaluación como proceso de mejora requiere de la sistematización que se logra con el uso razonado de distintos instrumentos de evaluación. Uno de los instrumentos que resultan muy útiles y poco valorados es la bitácora, la cual por sus características tiene la ventaja de permitir a los estudiantes hacer un análisis de su desempeño y de los logros alcanzados, volviendo así la evaluación una oportunidad de aprendizaje.

Como parte de las competencias genéricas (SEP, 2008) que debemos lograr en nuestros estudiantes de bachillerato, una de las más destacadas es la competencia de comunicación escrita y aunque es poco considerada en materias como matemáticas, ejercicios como la elaboración de las bitácoras ayuda a su desarrollo. Villa y Poblete (2007) indican que esta competencia ayuda a ordenar las ideas, por lo que la relacionan con diferentes formas de pensamiento, siendo así que la elaboración de bitácoras ayuda al estudiante a ordenar los aprendizajes que está logrando en el periodo a considerar, llevándolo así a apropiarse de estos aprendizajes y a hacer conciencia de ello.

La calidad de los aprendizajes que logran los estudiantes es un componente esencial para su desarrollo académico. Entre las competencias elementales que deben poseer destacan las de comprender lo que se lee y la de comunicarse eficazmente, tanto en forma oral como escrita. Los aprendizajes que logran deben ser de mejor calidad y complejidad. Por lo anterior, en materia de lectoescritura, se espera

que deben ser capaces no solo de comprender textos simples, sino además de poseer una gama de habilidades intelectuales que le permita entender las ideas centrales de un autor; inferir conclusiones a partir del material leído; resumir información de diversos textos; identificar las ideas clave y argumentos de uno o más autores; sustentar una postura personal sobre diversos temas; y, expresarse por escrito eficazmente, aplicando distintas estrategias comunicativas y utilizando correctamente las normas del lenguaje.

Considerando los objetivos curriculares del bachillerato para evaluar la habilidad de comunicación escrita se eligieron varias modalidades dado que se supone que en ellos confluyen muchas habilidades de lectoescritura, necesarias en el nivel preuniversitario, tales como la comprensión lectora, el resumen de información, la planeación de la redacción, el uso de normas de redacción, así como el planteamiento de una tesis, la aportación de elementos de argumentación para apoyarla, y el cierre o conclusión del escrito.

1.3.2.1 Portafolio de evidencias

Val Klenowski (2005) enfatiza que el portafolio de evidencias es una excelente fuente de información para configurar la práctica educativa porque recoge en gran medida productos académicos que el estudiante ha ido elaborando a lo largo del curso de tal manera que mediante su evaluación es posible apreciar qué competencias ha desarrollado o ha puesto en práctica en cada caso. Para ello, los productos deben presentarse en contexto, es decir, deben ir acompañados de una explicación que justifique su elaboración, bien por ser el resultado de un trabajo optativo, bien por ser obligatoria su realización. Entre las diversas definiciones que ofrece destaca lo siguiente:

> (Para) Arter y Spandel (1992: 36) (es) una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión.

El portafolio de evidencias es un tipo de evaluación formativa que en determinados lapsos permite observar el avance del estudiante, y lo más importante, es que puede reflexionar sobre sus propios avances. Los principales rasgos que lo configuran son mostrar evidencia sobre la evolución del proceso enseñanza y aprendizaje, estimular la experimentación, la reflexión y la investigación, reflejar el punto de vista personal sobre su aprendizaje, evidenciar los momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje en problemas, soluciones, logros, etc., finalmente, reflejar la valoración que el profesor tiene sobre el desempeño del estudiante en la construcción de aprendizajes (Val Klenowski, 2005).

El portafolio es considerado como una colección de evidencias académicas que representan o demuestra su crecimiento. En la gran mayoría de casos incluye diarios, bitácoras, cuadernos, comentarios sobre trabajos, reflexiones personales, expresiones de sentimientos, ideas sobre futuros proyectos, investigaciones, obras de arte, videos, foto grabaciones, evidencias, comentarios literarios, ejercicios, exámenes, trabajo escrito, revistas, mapas, cartas, encuestas, informes de grupo, observaciones y otros artículos similares. El portafolio es sistemático y deliberado porque colecciona experiencias significativas del trabajo de los estudiantes en una o varias áreas temáticas. El portafolio puede ser parte de la evaluación formativa y sumativa.

En cuanto a la trascendencia de la bitácora es que ofrece evidencia sobre el proceso de aprendizaje que está realizando un estudiante. Se observa que no todos los estudiantes persiguen los mismos objetivos. Son pocos los casos que muestran interés en aprender, dominar la tarea, reflexionar sobre sus prácticas. En otros, sin embargo, pareciera que predomina el miedo a quedar mal delante del docente o los compañeros y colocan en la bitácora todo lo que tienen, incluyendo apuntes tomados hasta último momento en una hoja arrancada justo a tiempo para entregar. Este tipo de bitácoras refleja una actitud de trasladar de un formato a otro información que podría resultar irrelevante, incomprensible, inútil.

Algunos de ellos estarán más motivados por conseguir la aprobación del curso, por la nota, y otros por la ‘funcionalidad intrínseca’, por lo que aprenderán con la realización de esta bitácora. También es posible observar la disponibilidad de tiempo y la administración del mismo; una gran cantidad de hechos que se escapan si solo observamos su producción final y la frecuencia y calidad de sus intervenciones. En

muchos casos es gracias a la bitácora que se puede comprender por qué un estudiante participa o no en clase, los problemas que puede tener para hacerlo, lo que siente en cada momento, lo que lo impulsa a seguir intentando o no.

Para Val Klenowski (2005) el portafolios muestra el crecimiento del estudiante a través del tiempo, su logro, ayuda a tomar decisiones, alienta a que asuman la responsabilidad de su trabajo y muestra cómo piensan. Para el docente representa actividades basadas en el rendimiento, proporciona un marco para la organización de trabajo del estudiante, alienta la colaboración con los estudiantes, padres, y los maestros, muestra un plan de estudios en curso, facilita información del estudiante para la toma de decisiones. A los padres de familia ofrece una idea de lo que hacen sus hijos en la escuela, facilita la comunicación entre el hogar y la escuela, proporciona a los padres una oportunidad de reaccionar a lo que su hijo realiza en la escuela y facilita la observación de su desarrollo, muestra cómo hacer una cartera para que puedan hacer uno en casa. A los administradores proporciona evidencia de que el avance de los objetivos del docente y la escuela se están cumpliendo, muestra el crecimiento de estudiantes y profesores, proporciona datos de diversas fuentes.

Para Val Klenowski (2005) existen tres modelos básicos: Modelo Showcase que radica en muestras de trabajo elegido por el alumno. Modelo descriptivo que contiene una obra representativa del estudiante, sin ningún intento de evaluación. Modelo evaluativo que representa un conjunto de productos que han sido evaluados por diversos criterios.

Algunas desventajas del portafolio radican en que requiere de más tiempo para evaluar una simple muestra, exige que el estudiante elabore su propio trabajo, por lo general fuera de clase, muestra fácilmente pensamiento de bajo nivel para el conocimiento, limita el aprendizaje de los estudiantes por hacerlo en el último minuto.

Val Klenowski (2005) estudia las posibilidades evaluativas del portafolio con fines de promoción y valoración, como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, y como herramienta de desarrollo profesional. De igual manera enfatiza en que el estudiante esté claro en cuanto a sus fines, criterios y pautas de ejecución; inmediatamente, que esté consciente del propósito evaluativo y, finalmente, que se evidencie una autorreflexión y postura crítica sobre su desempeño en el logro de los objetivos.

El constructivismo, junto con otras propuestas teóricas, da respuesta a la extraordinaria avalancha de información que se acumula en el proceso educativo a través del uso del portafolio. Del mismo modo, contribuye a dar significado a la concepción previa del estudiante activando la funcionalidad de la información en diferentes contextos en los cuales puede ser transferido.

El portafolio en sí mismo abre la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva. Desde este punto de vista, es el retrato de una persona como estudiante, porque genera un amplio espectro de posibilidades en el campo de la educación. Pero, por otra parte, constituye una puesta en común de varios actos teóricos, que nos habilita a construir nueva teoría a partir de la mutua retroalimentación. De esta manera, el portafolio da una visión global del estudiante que le posibilita un proceso de autoevaluación. Entre los principales beneficios destacan tres: ofrece una oportunidad para la reflexión sobre los objetivos de la enseñanza, la relación profesor-alumno y la eficacia de las estrategias de enseñanza; promueve el diálogo profesional entre pares sobre la enseñanza, y es un medio eficaz para propiciar un proceso de reflexión y aprendizaje sobre su rol docente y su enseñanza.

El portafolio se concentra en los procesos iniciados desde el primer día hasta el fin del curso. En lugar de seleccionar los mejores productos se enfoca en descubrir el camino recorrido. Por ejemplo, en una clase de Lectura de Textos Literarios se eligen las primeras tareas, se observa como éstas han evolucionado a lo largo del semestre, se puede utilizar la reflexión para discutir por qué cierto tipo de estrategias fueron utilizadas en algún lado y por qué en otro lugar no. Este proceso incluye cuáles son los enfoques que mejor trabajan, cuales no son efectivos, la información acerca de la persona misma y algunas ideas para mejorar el trabajo futuro.

Con la llegada de internet los portafolios en línea han ganado popularidad porque permiten combinar diferentes tipos de instrumentos. De esta manera toda la información puede estar accesible en línea casi en cualquier momento. El portafolio digital es un instrumento que combina herramientas tecnológicas para reunir productos académicos que permitan seguir y evaluar procesos de aprendizaje. Su uso es bastante útil, ya que tiene la capacidad de incorporar tecnologías de información y comunicación. Hoy, el portafolio digital ha experimentado un especial interés en el

Nivel Medio Superior debido al empleo tácito que han generado las TIC en la práctica educativa. Es en este contexto donde surge como e-portafolio o portafolio electrónico.

Barberá *et al.* (2006) refuerzan la idea y definen a e-portafolio como "un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consiste en una selección de evidencias/muestras que tiene que recoger y aportar el estudiante a lo largo de un periodo de tiempo determinado y que responde a un objetivo concreto (…) Estas evidencias permiten al alumnado demostrar que está aprendiendo, a la vez que posibilitan al profesor un seguimiento del progreso de este aprendizaje" en la medida de lo posible en el contexto de la Educación Basada en Competencias (EBC), contar con un alumnado activo, protagonista y responsable de su propio aprendizaje. El portafolio de evidencias se convierte en una forma de aproximarse al proceso de evaluación constructivista del aprendizaje.

1.3.2.2 Ventajas que ofrece el portafolio de evidencias

Existen diversos procedimientos de evaluación que se pueden emplear considerando los aspectos particulares del curso. No obstante, el portafolio puede ser una opción que puede utilizarse en la gran mayoría de las disciplinas. El valor del portafolio radica en la necesidad de realizar una planeación estratégica del proceso de aprendizaje en el aula, de tal manera que en él se recopile el trabajo real que los estudiantes realizan cotidianamente. Su uso conlleva el compromiso de involucrarlos en el proceso de autoevaluación y de generar conciencia de su desarrollo. La evaluación del portafolio debe considerar los procesos de lectura y escritura, los productos obtenidos, los logros alcanzados y el esfuerzo realizado.

Promueve

- Que el estudiante decida qué productos de aprendizaje colocar en el portafolio, describir estos productos y explicar de qué manera se relacionan con los conocimientos adquiridos.
- Que si un producto pierde relevancia para el estudiante a lo largo del proceso, puede ser removido del portafolio o bien, ser usado como muestra de cómo el aprendizaje va cambiando.
- Que el profesor pueda obtener información valiosa con relación a sus estudiantes, analizando los productos que ellos eligen poner en sus portafolios.

- Que el profesor pueda analizar los diferentes sentidos que adquiere el conocimiento con el tiempo para los estudiantes.
- Que el portafolio sea construido íntegramente por el estudiante; concertar, entre profesor y estudiante, la evaluación parcial y final, para que este último tenga la certeza de que está "construyendo" un camino válido hacia el conocimiento Val Klenowski (2005).

El portafolio de evidencias implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre el profesor y el alumno, y por otro lado es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración más apegada a la realidad. Mediante el portafolio, el docente puede llevar un registro objetivo y documentado de los avances de los alumnos. En este sentido, las evidencias de aprendizaje que el estudiante construye, conformarán posteriormente los productos académicos. Cada producto se etiquetará con un nombre que lo describa e identifique. Contendrá una pequeña referencia escrita para dar a conocer lo que representa en el portafolio. Los diferentes productos se integran para convencer al lector del portafolio (el profesor, otro estudiante, una autoridad) de que el aprendizaje se ha realizado.

El portafolio también incluye evaluaciones propias sobre el aprendizaje. Además, contempla evaluaciones de equipo y de cada uno de los integrantes del grupo. Cada sección contiene sus propios productos en una tabla de puntaje que cuantifica el aprendizaje alcanzado. Por ejemplo, en una escala de 5 puntos se establece un criterio de evaluación diferente para cada producto. El portafolio debe estar en poder del estudiante, pues es él quien decide cuándo y qué productos integrar. No obstante, el docente debe revisarlo al menos una vez al mes para orientar el proceso y retroalimentar la evaluación con el estudiante.

A través del conjunto de productos realizados por el estudiante, desplegados en cada una de las secciones del portafolio, identificados de acuerdo con las categorías elegidas por él, se evidenciará con claridad el avance de su aprendizaje. Al mismo tiempo, mediante un análisis conjunto entre profesor y estudiante, se retroalimentará en los contenidos temáticos que reflejen mayor dificultad, por ende se percatará de cuáles son los temas que mejor domina el estudiante. Es fundamental recordar que corresponde al estudiante elaborar tanto las categorías como productos y descripciones del portafolio.

En suma, el portafolio de evidencias estimula las destrezas del pensamiento, el desarrollo de habilidades comunicativas, promueve la creatividad y la reflexión del estudiante, facilita el trabajo en grupo para analizar, evaluar y explorar su proceso de aprendizaje y proponer nuevas metas para el futuro, favoreciendo un aprendizaje activo, comprometido y contrario a los métodos tradicionales.

Dorado y Beltrán (2012) consideran que la finalidad del e-portafolio, al igual que en el portafolio, es: "[…] la mejora del aprendizaje autónomo del alumno, para lo cual se hace imprescindible un adecuado y cuidadoso diseño didáctico mediado con tecnología". No obstante, aun y cuando usualmente el portafolio se ha empleado con finalidad sumativa, salta a la vista el sentido formativo del portafolio.

Esta primera parte gira en torno a algunas cuestiones recurrentes sobre la UA Lectura de Textos Literarios, competencias, evaluación y el portafolio. Algunas de las ideas actualmente aceptadas en la pedagogía preuniversitaria es que el paradigma educativo que rige los procesos formativos adopta ahora una renovada visión sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Con la RIEMS el plantel Dr. Pablo González Casanova está inmerso en un cambio paradigmático que pone énfasis en el uso de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Los métodos magistrales y expositivos de transmisión del conocimiento dejan de tener protagonismo y se incorporan metodologías nuevas que ceden el protagonismo al estudiante y la participación activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje. Este nuevo horizonte sobre la enseñanza y el aprendizaje viene acompañado de una nueva mirada sobre la evaluación educativa, en la cual destaca la concepción de una evaluación personalizada y centrada en el estudiante.

Para ello, una de las herramientas que ha surgido en los últimos años es el uso del portafolio o carpeta. El portafolio se ha de convertido en un elemento de reflexión y mejora continua de la propia práctica docente preuniversitaria y se ha de implementar en las prácticas de aula, para conseguir nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a un mejor y mayor aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO 2

CONTENIDOS Y PROCESOS QUE CARACTERIZAN A LA UA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS

Para incorporar diversos elementos a la práctica educativa es necesario comprender las diferentes concepciones que el docente tiene sobre los procesos de enseñanza–aprendizaje a partir de su experiencia personal, reconocer los beneficios que favorecen su práctica cotidiana, involucrar procesos de formación docente y cuestionar su tarea cotidiana para enriquecer y transformar el proceso educativo.

No obstante, la escuela tradicional no satisface los requerimientos que socialmente le fueron asignados, sean éstos desde una perspectiva de transformación o de simple reproducción. Educar en el contexto actual significa propiciar en el estudiante una estrecha relación con la sociedad, con la cultura y desarrollar sus capacidades para *saber hacer* desde una plataforma educativa.

La actividad docente pasa por el análisis de nuestra práctica, del contraste con otras y del análisis crítico de nuestros expertos. El saber docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un *saber hacer* bastante diverso, provenientes de varias fuentes y de naturalezas heterogéneas. Con la RIEMS, el modelo educativo tradicional se ha declarado ilegitimo. Y con ello, la cuestión del saber docente no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza. La formación docente se ha convertido en uno de los desafíos más críticos de la gestión educativa, pues implica revisar el modelo educativo.

Efectivamente, el problema que se plantea sigue vigente y afecta directamente al sistema educativo universitario. Requiere de una revisión y de una reconceptualización de la práctica educativa. No obstante, aún se carece de criterios y objetivos para analizar el tema. En este orden de ideas surge la interrogante: ¿Cuáles son las competencias relevantes que debe desarrollar el docente de Lectura de Textos

Literarios en el plantel Dr. Pablo González Casanova para generar verdaderos procesos educativos en sus estudiantes?

La interrogante sintetiza la preocupación que constantemente aparece en el ambiente educativo. Por lo pronto, lo que nos puede ayudar a replicar la cuestión planteada es el Tercer Informe Anual de Actividades 2010 – 2011, del Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria, que plantea las siguientes estadísticas:

> El 56.7% del total de la planta docente adscrita a este espacio universitario, cuenta con la acreditación satisfactoria en el Diplomado de Competencias Docentes en el NMS, promovido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), 19.4% se encuentra cursando dicho diplomado en la 5ª generación y el porcentaje que corresponde a docentes que no han cursado este diplomado es de 23.9%. Es importante señalar que el plantel es sede de este diplomado albergando a dos grupos de docentes que en un par de meses darán conclusión a esta etapa de actualización.

El plantel Dr. Pablo González Casanova muestra interés sobre la formación de nuevos profesores y componentes de la enseñanza. Además, se ha involucrado en el proceso de formación de su planta docente. Sin embargo, dos aspectos siguen aplazados: el desempeño y competencias docentes. Dichos aspectos permiten reforzar aquellas competencias o comportamientos que son afines a la personalidad del mediador y a las necesidades de su trabajo, accediendo a un entrenamiento individual. Sin embargo, queda pendiente determinar cuál es ese conjunto de comportamientos que constituyen el universo de habilidades didácticas necesarias para una eficiente y eficaz labor profesional docente. Una descripción del PROFORDEMS consiste en que:

> … es un programa creado por la ANUIES con el fin de impulsar la titulación de profesores de bachillerato y coadyuvar a su formación académica a través del Diplomado "Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior", mismo que está dirigido a docentes de educación media superior de instituciones públicas o privadas interesados en mejorar sus competencias docentes y contribuir significativamente al mejoramiento

> de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este es un programa desarrollado por la ANUIES con el propósito de generar el perfil del docente requerido para desarrollar las características deseables del egresado de Bachillerato especificado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Acuerdo 447).

La importancia del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) radica en formar docentes de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Por tanto, se espera que el docente, al egresar del PROFORDEMS, cuente con una serie de competencias básicas ideales –resultado de su experiencia docente y profesional– que enriquezcan su profesionalización docente. Dichas competencias comprenden: destrezas de comunicación, saber lo que enseña, saber y conocer a quien enseña, saber cómo enseña, saber para qué enseña y destrezas interpersonales.

El PROFORDEMS es un espacio de formación y actualización permanente del profesorado de preparatoria, en el cual se vierte un clima de aprendizaje recíproco, reflexivo, significativo, que permite resignificar la propia práctica docente. La operación del diplomado estuvo en manos de la SEP y de las instituciones de educación superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), tal es el caso UAEMex, institución comprometida con la calidad educativa que ha decido coadyuvar en la trascendencia de la RIEMS en nuestro país a través de su disposición y actitud responsable. Sin embargo, Macías Narro (2009) considera que la RIEMS:

> Tiene como objetivo fundamental identificar los aspectos culturales, políticos, sociales y académicos principales en que se encuentra inserta la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), desde una posición descriptiva y crítica. Especial atención merece la discusión política, sobre el carácter subordinado de la RIEMS a los intereses de clase de la derecha en el poder, así como la postura sumisa, dócil y acrítica de las autoridades educativas, ante los dictados injerencistas de los organismos financieros internacionales. Asimismo, se tocan ciertos aspectos del papel que juegan algunos de los diferentes actores más representativos del hecho educativo.

Es parcialmente cierto que cambiar el sistema es formar y actualizar al docente pero no es condición suficiente, implica sobre todo transformar las instituciones escolares y asegurar que los maestros tengan las condiciones necesarias para poner al día y en práctica las complejas competencias que se requieren para hacerlo con éxito.

Otras acciones que impulsaron a la RIEMS tienen su origen en 2006, cuando se identificó a la EMS como el mayor reto del Sistema Educativo Nacional, por la baja calidad de la educación impartida, la escasa pertinencia de los programas, la alta deserción estudiantil y una cobertura insuficiente.

Algunos de los rasgos que se han mencionado con bastante empeño son: valores, capacidades, actitudes, juicios, habilidades. Pero estos se promocionan de manera teórica, insuficiente y con muy poco entrenamiento empírico, trayendo como consecuencia una enorme dificultad en el establecimiento de los criterios para la evaluación de las competencias docentes. Algunos otros se distraen en el diseño de criterios para medir el nivel de aprovechamiento del estudiante como criterio de evaluación real. Se enfatiza en las competencias básicas que debe tener el docente para conducir proceso de enseñanza de calidad. No obstante, para el análisis del tema planteado se sugieren tres etapas: planeación, orientación y evaluación.

2.1 Competencias básicas docentes para conducir el proceso de enseñanza–aprendizaje

2.1.1 Planeación

Se refiere a la capacidad que debe adquirir y desarrollar un docente durante su formación y capacitación para orientar el proceso formativo a partir de las necesidades identificadas en el contexto en la cual desarrolla su acción. Aun así, hace falta información y formación sobre elaborar, prever su factibilidad, establecer congruencias entre uno y otro y lograr representatividad de objetivos; sobre la selección, explicitación, establecimiento de coherencia y secuencia de los contenidos de aprendizaje; seleccionar, organizar prever su factibilidad de las estrategias. También es importante analizar cuando un docente no asiste a las reuniones de planeación o de academia, ¿qué sabe de lo que pasa en la institución? ¿Puede participar en la construcción de una planeación responsable con su academia e

institución? ¿Puede planificar a partir de un diagnóstico o se limita a repetir el mismo modelo armado con anticipación?

Otro aspecto que se puede considerar es no contar con el tiempo necesario para producir los materiales que las propuestas de planeación sugieren, así como para hacer evaluaciones que permitan construir devoluciones reales de los logros y problemas verificados en el aprendizaje (y no un mero control que habilite a poner una nota al finalizar la primera y segunda fase).

2.1.2 Orientación

Aunque parezca reiterativo, la educación se orienta por el camino del aprender a aprender, aprender en situación y hacer en lo propositivo; aprender a relacionarse y a tomar decisiones en el terreno de la organización, la motivación y la información. Para ello es preciso reforzar una vez más y las que sean ineludibles, supuestos que se dan por hecho pero que en la práctica se manifiestan de manera difusa, tales como organizar situaciones de aprendizaje, dar indicaciones, organizar condiciones, estructurar grupos, manejo de los tiempos, regular las participaciones, asesorar el trabajo de los estudiantes, motivar, manejar aprobación, variar estímulos, tomar decisiones, estimular la creatividad, manejar la pregunta, informar, transmitir información de manera adecuada, manejar la redundancia, manejar la retroalimentación, etc.

2.1.3 Evaluación

Como los elementos anteriores, éste conlleva dificultades mayores, por varias razones, una de ellas radica en la preparación generalizada por parte de los docentes, ya sea por falta de claridad en los enfoques o porque no se ha reforzado una cultura de la evaluación. Hace falta diversificar las técnicas de la evaluación, usar diversos instrumentos, cuantificar, diagnosticar, definir problemas, explicar los fenómenos de la evaluación, formular alternativas, retroalimentar, seleccionar alternativas, aplicar correctivos y analizar resultados. Al respecto Francis Salazar (2005) considera que:

> Las decisiones tomadas por el docente para hacer enseñables los contenidos, se traducen en actos pedagógicos. El acto pedagógico se

> cristaliza en el acto educativo, que por la naturaleza de este último se busca, o sea es intencional. Es ahí, cuando el docente concreta el logro de una misión, un objetivo de formación del otro. El acto pedagógico también es un acto consciente. Su comprensión le permite al docente reconocer la forma, en la que él o ella creen, lograrán aprender los estudiantes. Es por esto que el acto educativo se reconoce como un acto interventivo, como acción práctica y el acto pedagógico como una reflexión.

Lo pedagógico no podría ser reducido exclusivamente a métodos de enseñanza. Más bien se refiere a la distribución de formas de conciencia, a través de las diferentes formas de conocimiento, en la regulación de la formación de discursos específicos, y en la transmisión de criterios. Junto al conocimiento pedagógico los docentes han de poseer conocimiento sobre la asignatura. Saber sobre la asignatura que se enseña, tener un manejo fluido de la disciplina titular es completamente ineludible de la práctica educativa. El conocimiento que median incluye diferentes componentes, de los cuales dos son los más representativos: el conocimiento sustantivo (cuerpo de saberes generales de la UA) y el sintáctico (pedagógico).

Torres (1999) señala que para generar cambios y mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la formación del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos, las cualidades personales y profesionales que se requieren, es decir, si no es competente.

2.2 Contenidos disciplinarios

Talanquer (s/f) considera que las teorías constructivistas del aprendizaje han extendido su influencia hasta el proceso mismo de la formación docente. Estima que no sólo han puesto en tela de juicio el qué deben saber y saber hacer los profesores, sino también el cómo crear las condiciones para preparar a los docentes. A partir de una total ausencia de investigación sobre la formación docente declara que se ha equilibrado la búsqueda entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico. Gran parte del debate se encuentra marcado por la clara distinción entre estos dos universos aparentemente desconectados. Investigaciones recientes comienzan a

borrar la frontera entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico que caracteriza al "buen docente".

Pamela L. Grooman (1989, 2) supone que el conocimiento de la materia requerido para la enseñanza puede ser adquirido solamente a través de cursos dados en el departamento apropiado de la universidad. Sin embargo investigaciones realizadas por el equipo de trabajo revelan que existen diversas dimensiones del conocimiento de la asignatura que son importantes considerar para la tarea de la enseñanza.

La diversidad de programas sobre un campo específico hace que los docentes manifiesten diversos conocimientos sobre la materia. Estos conocimientos pueden diferir tanto cuantitativamente como cualitativamente. Sin embargo, semejante diversidad puede preparar inadecuadamente a los futuros formadores para enseñar las asignaturas de la institución. Conant (1963, citado por Grosman) observó "que la adquisición de un grado de licenciado no significa necesariamente que un estudiante ha desarrollado un profundo y/o un amplio conocimiento de la materia."

Los docentes y los especialistas sostienen diversas metas. Al respecto (Bengle, 1972; citado por Grosman) "propone que los profesores pueden necesitar saber sólo una cierta cantidad de materia; más allá de un umbral razonable, la competencia ulterior en la materia no tiene mucha importancia." La profundidad del saber científico parece ser una de las características de dominio de la UA que afecta directamente a la instrucción. Los docentes necesitan poseer un fundamento teórico de la UA sobre el que puede ser construida una mayor competencia. Pero, ¿en qué consiste dicha fundamentación?

Grosman (1989) sugiere que son cuatro las dimensiones del conocimiento que repercuten en la enseñanza y el aprendizaje de los futuros profesores. Estas dimensiones incluyen el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia. No obstante, el conocimiento del contenido no es exactamente un concepto tan claro como a primera vista podría suponerse. Lo refiere a "la materia de una disciplina: información objetiva, organización de principios, conceptos centrales."

La falta de conocimiento sobre el contenido teórico de la asignatura afecta a los docentes cuando critican los libros de texto, la forma mediante la cual seleccionan

el material para enseñar y la forma en que estructuran sus cursos y conducen la enseñanza.

El conocimiento sustantivo de una disciplina incluye los marcos exploratorios que son usados tanto para guiar la investigación en el campo como para dar sentido de los datos (Scwab, 1978, citado por Grosman). Tácito o explícito, el conocimiento de las estructuras sustantivas de un docente tiene importantes implicaciones para cómo y qué los docentes eligen enseñar. Aun y cuando no sea suficiente, es necesario considerar formas para incorporar discusiones de las estructuras sustantivas en los programas de formación docente.

El conocimiento sustantivo se constituye con la información, las ideas, y los temas a desarrollar, es decir, el cuerpo de saberes generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones y procedimientos. Éste es importante pues determina lo que se va a enseñar y desde qué perspectiva se va a realizar. El dominio de una disciplina constituye el saber sustantivo del docente. De esto se desprende que el tiempo de formación debe ser utilizado prioritariamente en el desarrollo de los contenidos que los docentes deben enseñar. El manejo adecuado de la teoría disciplinar es necesaria, pero no suficiente. Enseñar un contenido supone tanto manejo experto del conocer como manejo experto de las condiciones de apropiación en el contexto escolar.

Para Grosman el conocimiento incluye formas en las que la nueva noción es introducida en el campo, pues por ejemplo, el estudio de la física requiere de indagación científica. Schwab (1978, citado por Grosman) considera que este tipo de conocimiento refiere a las estructuras sintácticas: "Las estructuras sintácticas de una disciplina son los cánones de evidencia que son usados por los miembros de la comunidad disciplinaria para guiar la investigación en el campo. Son los medios por lo que el nuevo conocimiento es introducido y aceptado en la comunidad".

Entonces, la falta de conocimiento sintáctico limita seriamente las habilidades de los futuros profesores para aprender nueva información en sus campos. Grosman piensa que sin un firme dominio de la sintaxis de una disciplina los docentes pueden ser incapaces de distinguir entre afirmaciones más o menos legítimas en un campo. El entrenamiento en la estructura sintáctica facilita que un profesor conozca cómo adquirir nuevo conocimiento responsable y críticamente. El conocimiento sintáctico del contenido completa al conocimiento sustantivo y se manifiesta en el dominio que

tiene el docente sobre los paradigmas de investigación en cada disciplina, de conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad.

CAPÍTULO 3

ADECUACIÓN DIDÁCTICA DE LA UA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Actualmente, por objetivos académicos es necesario asumir los retos que plantea la RIEMS. Dicho compromiso demanda adquirir conocimientos, habilidades, destrezas, competencias de lectura, competencias docentes, etc. de manera general, y de manera específica lograr procesos relacionados con la enseñanza de la literatura para consultar, abordar y comprender textos literarios.

La especialización del conocimiento está transformando cada vez más la lectura y por ende la didáctica desde ópticas diferentes; por un lado, las disciplinas suman esfuerzos para divulgar de manera adecuada sus avances y, de esta manera, acercarse a la comunidad de especialistas; mientras que por el otro, el estudiante debe atender su formación académica para comprender críticamente los discursos especializados. Avanzar en esta dirección requiere diseñar proyectos pedagógicos de aula, que contemplen estrategias y experiencias que intensifiquen la reflexión sobre la práctica docente para enriquecer los planteamientos pedagógicos y didácticos que le rodean.

Instaurar una educación basada en competencias requiere del diseño de una nueva cultura docente cimentada en el conocimiento y la comprensión de las nuevas propuestas curriculares. La nueva cultura educativa tiene como horizonte circunscribir la importante tarea de reconocer la diversidad de grupos de trabajo como cualidad irrenunciable que enriquece y funda el mejor servicio educativo.

El bachillerato exige cada vez más una nueva gestión del quehacer pedagógico cuya unidad está en el trabajo complementario del docente. El trabajo colegiado es el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común. Los principales ingredientes para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico son la participación comprometida y democrática

de autoridades y docentes en un ambiente de respeto a la diversidad y en colaboración con los diferentes integrantes del plantel educativo. A través de la información que se obtiene en el trabajo colegiado, docentes y directivos lograrán una mejor comprensión del proceso áulico y una mayor claridad en los propósitos de la tarea educativa.

El clima de trabajo institucional mejorará bastante si los diferentes integrantes del claustro educativo consensan formas y estrategias colaborativas comunes y congruentes, si las orientaciones que ofrecen a los estudiantes permiten identificar relaciones claras en las tareas de desempeño áulico y si los estudiantes manifiestan la confianza de acercarse a sus docentes para solicitar apoyo y asesoría.

En gran medida, el trabajo colegiado es el principal ingrediente de la RIEMS, ya que induce a reflexionar sobre necesidades específicas de formación docente y a promover el diseño de estrategias y acciones específicas de manera coordinada. El trabajo áulico exige respuestas que solo el trabajo colegiado puede dar una gran diversidad de explicaciones teóricas, participaciones sustentadas en experiencias de éxito e información precisa.

3.1 Formación docente y estrategias pedagógicas

En la actualidad enseñar en el nivel medio superior requiere tanto del conocer el cómo y el por qué se lleva a cabo el acto educativo como del dominio teórico de la UA en la cual se pretende propiciar el aprendizaje. El docente afronta en la práctica educativa hechos desconocidos que se manifiestan en el desarrollo real de la vida escolar, en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para desafiar dichas situaciones el docente recurre con frecuencia a su intuición, olvidando por completo las propuestas del PROFORDEMS. Con el tiempo, el docente logra conformar un saber práctico que posteriormente confronta con la teoría aprendida durante el diplomado. Y una vez acreditado el PROFORDEMS la actividad académica se orienta en la construcción de estrategias pedagógicas que incentiven el desempeño académico del estudiante, por ende, es importante enunciar algunos de los principales hallazgos que según la SEP (2007) marcan la diferencia con la educación tradicional:

1. Destacar la relevancia y pertinencia de los contenidos que se aprenden e integrarlos al trabajo multidisciplinario e interdisciplinario de manera colegiada.

2. Evitar la fragmentación del conocimiento y de ser posible integrarlo al campo multidisciplinar.

3. Generar aprendizajes a situaciones complejas.

4. Estimular, facilitar y provocar la autonomía del estudiante.

5. Cambiar los enfoques curriculares, las estrategias pedagógicas y el rol tradicional del docente.

6. Diseñar competencias identificables, verificables y de conocimiento público.

7. Promover la instrucción dirigida al desarrollo y evaluación individual de cada competencia.

8. Diseñar instrumentos de evaluación que tomen en cuenta el conocimiento, las habilidades, las actitudes y el desempeño como fuentes de evidencia.

9. Considerar el progreso de los estudiantes al ritmo de cada uno.

10. Proporcionar una instrucción individualizada al máximo posible.

11. Permitir que los estudiantes participen en la elaboración de estrategias de aprendizaje.

De todas estas implicaciones subyace la imperiosa necesidad de una formación especializada donde la educación basada en competencias se constituya en parte aguas de la educación para la vida y para el futuro, los programas indiquen "sobre qué" han de aprender los estudiantes y los criterios de logro se ajusten en los contenidos temáticos de las unidades de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje en la educación tradicional se centra en la reproducción de la información. El aprendizaje que evidencian los estudiantes consiste en reproducir contenidos temáticos, reconociendo información de entre varias opciones, completando frases o diferenciándolas de las no correspondientes. Bajo este esquema el "aprendizaje" no persiste más allá del momento y de la situación de la evaluación. Para que un estudiante funcione eficazmente en la cambiante situación actual requiere que analice, cuestione, debata sobre los acontecimientos que ocurren en el momento histórico, decida de manera esencial su postura ante ellos y proponga

maneras efectivas de actuar, de responder competentemente a los requerimientos sociales.

En la educación basada en competencias la unidad de aprendizaje centra su acción en el desarrollo de habilidades, competencias y desempeños a lograr, destacando "qué, sobre qué" han de aprender los alumnos. Los criterios de logro de las competencias indicarán no solamente el resultado a obtener, sino también la manera de obtenerlo. Así, la redacción de las competencias será de tal manera que indiquen la ejecución sobre lo que han de aprender, sobre el procedimiento a seguir, es decir aprender o ejercitar el "cómo" aprender esos tipos de "qué, sobre qué".

El logro de desempeño sobre los contenidos programáticos consistiría en la reconstrucción, aplicación y, en el mejor de los casos, la producción de conocimiento. Esto implica, en principio, que la interacción de los alumnos establecería con los contenidos programáticos un referente del contenido, ya sea de manera directa o mediada por el lenguaje, respecto a los objetos, eventos o relaciones en cuestión. Esto significa que cuando se presente información, por discurso oral o escrito, los alumnos no respondan solamente a las palabras o frases en sí, según sus características físicas, sino que mediante su comportamiento de escucha, observador o lector se ponga en contacto con aquello que está aprendiendo.

Esta interacción con el referente propicia la comprensión de los contenidos programáticos cuyo producto se puede evidenciar en la reconstrucción de la información en vez de capacitarlo para su mera repetición. Además de aprender a interactuar con el referente del tema a tratar, los estudiantes han de aprender a establecer relaciones con otros referentes propios de la materia, de otras materias coherentes o de su presentación u ocurrencia en situaciones de la vida cotidiana, y no sólo en un contexto específico. Esto facilitaría comprender el contenido del tema en un contexto más amplio y, a su vez, aprender a aplicarlo en diferentes situaciones, teóricas y reales. Siguiendo este proceso de aprendizaje, los alumnos podrían llegar a generar conocimiento para solucionar problemas generales o específicos, abstractos o de la vida diaria.

Por tanto, las estrategias didácticas tendrían que propiciar condiciones ambientales, materiales, y acciones pertinentes para interactuar con el referente indicado en la competencia a lograr. Las condiciones didácticas tendrían que ser variadas tanto en el referente incluido en el tema como en las situaciones relacionadas

con éste. El maestro también debe inducir a sus estudiantes a verbalizar y formular el procedimiento a seguir para obtener resultados. Con ello podrían aprender y ejecutar estrategias de aprendizaje.

Con bastante frecuencia escuchamos en aulas y pasillos preuniversitarios que aspiramos a una sociedad del conocimiento, cosa que hasta el momento se dificulta por el conjunto de obstáculos propios de una sociedad como la nuestra, como la globalización de la educación, el crecimiento enorme de la pobreza y del analfabetismo, el incremento del desempleo, la búsqueda constante de la convivencia, de la paz y de la seguridad nacional, la falta de una *tele-formación* para una educación basada en las nuevas tecnologías. Y aun algo aún más complejo: la capacitación docente para asumir retos y transformar los procesos académicos y administrativos donde incorporen un árbol de conceptos y metodologías que conlleven a una educación basada en competencias.

El traslado de un conjunto de exigencias sociales y laborales al contexto de la educación constituye un reto, que en el papel y en la planeación puede resultar fácil de enunciar, pero complicada porque encontrar a la "autoridad" idónea que facilite la administración de los conocimientos, habilidades y actitudes hacia un individuo, requiere de un diseño estratégico de formación docente que rompa con los cánones de los últimos años.

El reto más importante para las instituciones educativas es la creación de un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal, desarrollo institucional y social.

Este proceso deberá sortear obstáculos que van desde la mercantilización de las instituciones hasta los cambios dirigidos a aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional docente; la insensibilidad administrativa con respecto a la calidad de la enseñanza, por no contener indicadores de fácil cuantificación; la implicación institucional al no considerarla formación docente como parte de sus prioridades; la excesiva carga lectiva del profesor y la falta de flexibilidad organizativa; la masificación de las aulas que dificultan la práctica reflexiva y la atención individualizada; y el reto más importante: la resistencia al cambio.

Por otra parte, la apatía y la resistencia al cambio de los alumnos también generan problemas en el aula, sobre todo cuando los estudiantes no aceptan las innovaciones porque otros maestros persisten en la enseñanza tradicional. Con este esquema la educación basada en competencias tendrá que buscar el consenso para:

1. Trabajar en equipo.

2. Establecer criterios para la integración.

3. Desarrollar estrategias para integrar a las disciplinas.

4. Establecer tipos de relaciones.

5. Determinar tiempos para desarrollar los temas, problemas, etc.

6. Evaluar continua y formativamente el proceso de integración disciplinar

7. Y, por último, y no por ello menos importante, el aspecto de la formación en tutorías, como una relación basada en la ayuda para la optimización de tareas académicas y desarrollo personal de los estudiantes, Álvarez Borrego, *et al* (2010).

Entre los mitos que identifica Macías Narro (2009) sobre el enfoque basado en competencias, se encuentran los siguientes:

Creer que la sola declaración de una reforma curricular bajo este enfoque, permitirá el cambio las prácticas pedagógicas de los profesores. El enfoque es un planteamiento novedoso que va a solucionar algunos, muchos, o todos los problemas de la formación. Y la novedad del enfoque radica en que integra conocimientos habilidades y valores en una noción más amplia e interactiva: el desempeño.

Más importante es fortalecer la realidad educativa que en síntesis se expresa de la siguiente manera: la educación basada en competencias es un enfoque más de los modelos curriculares, didácticos y formativos, pero necesita más indagación y documentación sobre su carácter; su desempeño como criterio central no debe valorarse en sentido pragmático, utilitario o competitivo y su proceso deberá plantearse en términos de formación humana con todo lo que ello significa, destacando la colaboración, ayuda y mejora en la calidad de vida. Al mismo tiempo, las competencias transversales constituyen la especificidad, aun y cuando la transversalidad no constituye una novedad. En general, dicho enfoque exige capacitar al docente de manera integral para que enfrente críticamente los modelos y tendencias mediante una sostenida visión de educación permanente.

Álvarez Borrego, *et al.* (2010) considera al trabajo colegiado como una estrategia de consulta, reflexión, análisis y concertación entre los diferentes profesores de una institución educativa, el programa de desarrollo y plan de trabajo institucional, con el quehacer educativo centrado en el estudiante, con el fin de impulsar actividades académicas en una disciplina o campo de conocimiento. El proceso del trabajo colegiado consiste en la elaboración de un diagnóstico, planeación, realización, y evaluación de proyectos destinados a fortalecer la calidad educativa y finalmente la mejora continua.

3.2 Proceso del trabajo colegiado

Para avanzar en la transformación del plantel se requirió de atender las diferentes necesidades que plantea la RIEMS y que junto con la puesta en marcha del CBU-2009 se ponen en juego diversas estrategias que apunten hacia la capacitación y actualización de los principales actores de esta transformación: el docente frente a grupo quien requiere de elementos básicos para desempeñar el nuevo rol docente basado en el modelo en competencias.

Partiendo de un conjunto de cuestionamientos se procedió a identificar y seleccionar al trabajo colegiado como principal estrategia que por sus características particulares, favorece la capacitación y asesoría a los docentes de lengua y literatura, implementando procesos mucho más enriquecedores, eficaces y eficientes.

El trabajo colegiado tiene un espacio privilegiado donde el docente puede participar activamente como sujeto de la acción educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero que junto con los demás involucrados también interviene en la solución de problemáticas presentadas en el aula y en la escuela. Por lo tanto, el trabajo colegiado, es considerado una estrategia fundamental que propicia la toma de decisiones y define las acciones a realizar en la búsqueda de la mejora institucional.

El clima de trabajo en la escuela mejora cuando los docentes acuerdan formas de trabajo común y congruente, cuando las orientaciones propuestas ofrecen identificar relaciones claras entre las tareas que desempeñan en el aula y en la escuela y cuando sienten la confianza de acercarse a los docentes para solicitar apoyo y asesoría. Trabajar de manera colegiada refuerza las necesidades de formación propia y de los alumnos que pueden atenderse a través de estrategias y

acciones específicas que se emprendan de manera coordinada. Para ello conviene tener presente el siguiente proceso:

3.2.1 Diagnóstico:

La etapa diagnóstica o inicial es la que se aplica antes de empezar un proceso educativo: un curso escolar, un bloque, un tema o una secuencia didáctica; su principal propósito consiste explorar conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes. En este sentido consideramos que durante este primer momento es necesario establecer los enfoques y problemáticas prioritarias, para definir la situación específica de cada plantel.

La evaluación diagnóstica es la etapa en la que se identifica los asuntos más importantes del plantel. Es conveniente reconocer primero aquellos aspectos que impiden o dificultan el proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje. Dichos aspectos regularmente se encuentran vinculados con procesos escolares, académicos, sociales que se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con el modelo educativo, en este caso, centrado en el aprendizaje y basados en competencias. Mientras estos problemas no se identifiquen y se generen acciones de mejora, no habrá búsqueda de la calidad, pues ni siquiera podrá darse el proceso educativo plenamente.

Sin duda, algunos de los elementos del diagnóstico ya han sido identificados a través del trabajo cotidiano; no obstante, siempre es conveniente establecer una estrategia formal que permita la detección de necesidades en el contexto académico y que eventualmente, pueda ser insertado en un proceso más amplio de autoevaluación institucional. Asimismo, el diagnóstico debe considerar el análisis de las alternativas posibles para emprender el proyecto de trabajo, esto es, identificar las diferentes vías y acciones específicas para dar solución al problema.

El resultado tanto de la detección de necesidades como de la identificación de alternativas, podrá traducirse en el establecimiento de prioridades a resolver. Cabe señalar también que en ambos aspectos la participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar (directivos, profesores, estudiantes y padres de familia) puede traducirse en importantes contribuciones en este sentido.

3.2.2 Planeación

El trabajo colegiado impulsa la mejora del desempeño docente mediante la planeación estratégica, desarrollo, evaluación de las actividades académicas y el intercambio de experiencias. Así, la planeación permite establecer un marco de referencia para concretar acciones específicas a realizar en un tiempo y en un espacio determinado.

Organizar el trabajo colegiado estableciendo acuerdos consensuados en un programa de trabajo. A través de la planeación en el proceso educativo se deben establecer directrices, definir estrategias y seleccionar alternativas de acción, conforme a los objetivos, las metas y las políticas institucionales.

Básicamente, la planeación académica se caracteriza por determinar de antemano las metas y objetivos que se persiguen en el proceso educativo, especificando requisitos de tiempo, costo y cantidad. Considerando que la determinación de costos se realiza atendiendo a aquellos estudiantes que no terminan sus estudios en los tiempos estipulados y utilizan recursos de la institución educativa, incrementando los costos dentro del proceso educativo.

Una vez que se han determinado los enfoques y problemáticas prioritarias es indispensable organizar el trabajo colegiado construyendo acuerdos consensuados en un programa de trabajo que puede ser anual o semestral en el que se definan acciones concretas, responsables directos e indirectos, así como los productos a obtener.

Esta planeación permitirá instaurar metas específicas de trabajo colegiado y proceder a su desarrollo, una vez que se cuente con la autorización de la administración y con los recursos necesarios. Es importante destacar la necesidad de generar el compromiso por parte de los integrantes de academia o grupo de trabajo, para dar cumplimiento a las acciones programadas y de manera continua reportar avances y resultados.

En la definición de ámbitos o áreas de trabajo pueden incidir diversos factores, entre los cuales se encuentran la relevancia de algunos elementos sustantivos del proceso educativo (por ejemplo: plan de estudios, metodología de la enseñanza, evaluación, etc.), los intereses particulares de cada academia, así como las líneas de trabajo que han llegado a ser tradicionales en la institución, etc. Estos factores

deberán justificar su importancia en el trabajo colegiado, a partir de sus contribuciones al proceso educativo.

El profesor simplifica el trabajo con la planeación académica, puesto que constituye en sí misma una guía que permite prever cuáles son los propósitos de una acción educativa, cómo realizarla y cómo evaluarla, lo cual constituye la esencia del trabajo colegiado. El reto consiste en establecer un equilibrio razonable entre la planificación y el control emanados desde la dirección del plantel, con las iniciativas individuales y grupales de profesores y equipos docentes.

3.2.3 Acciones

La planeación del trabajo colegiado debe desarrollarse con el diseño de un proyecto educativo, el cual está conformado por acciones específicas a realizarse en el aula, así como por actividades académicas dónde los ámbitos, niveles de participación, metas y responsabilidades de cada uno de los actores están previstos. En este sentido, las actividades relativas al trabajo colegiado constituyen un elemento sustantivo en la resolución de problemas y el logro de los objetivos académicos.

Por lo tanto, es importante implementar las actividades específicas a lograr, estableciendo controles para observar los avances y desviaciones. La instrumentación de un proyecto de trabajo colegiado dentro de una institución educativa, requiere en primer término de una estrategia general de organización, a partir de la cual el personal directivo y docente establezcan las actividades a alcanzar, los ámbitos y los niveles de participación, así como las metas y responsabilidades que ello implica. En este sentido, las actividades relativas al trabajo colegiado en academias, constituyen un elemento sustantivo en la resolución de problemas y logro de los objetivos académicos.

Es de suma importancia implementar acciones específicas a conseguir sin demora, estableciendo controles para observar los avances y desviaciones; de la misma forma, definir claramente las acciones a seguir para realizar las actividades y cumplir los objetivos que deben lograse para resolver los problemas o áreas de oportunidad detectadas en la fase diagnóstica, así como alcanzar los propósitos especificados durante la planeación.

3.2.4 Evaluación

Se refiere al proceso de valorar la efectividad de las acciones realizadas. En esta cuarta etapa se busca estimar la efectividad de las acciones realizadas, monitoreando los avances, y evaluando la efectividad de las acciones y de la implantación de las actividades formativas relacionadas con el proyecto establecido durante la planeación. El proyecto de adecuación de la UA Lectura de Textos Literarios, tal y como se concibe en el presente documento, planea el cambio del quehacer del personal de la escuela. Implica un compromiso de hacer las cosas -algunas de ellas- de manera diferente.

La evaluación consiste en medir u observar dichos resultados, lo que puede realizarse a lo largo del año. No obstante, la evaluación final se tendrá a fin de ciclo, con la cual estableceremos la mejora continua y ahí podremos identificar si la hipótesis inicial fue acertada, de esta evaluación se rinde cuentas a la comunidad educativa, y de ella se recaba también su percepción del avance, a fin de iniciar un nuevo ciclo de mejoramiento de la calidad educativa.

3.2.5 Mejora continua

Al aprender de todo este conjunto de fases sucesivas, se implementan las acciones efectivas, se analiza las que no lo fueron y se reinicia el proceso, a partir de la experiencia obtenida. La etapa final que se integrará como parte de la estrategia general es el diseño de los procedimientos y acciones que tendrán como propósito establecer un método de seguimiento y evaluación del trabajo colegiado. Dicho método llegará a ser continuo, con el fin de obtener información para realimentar y enriquecer futuras propuestas. Asimismo, a través de este proceso se facilitará el seguimiento preciso de los avances y, eventualmente, llegará a conocer el impacto de las acciones instrumentadas.

La idea de aprender de todo el proceso, promoviendo en todos una cultura que involucre a las personas de manera activa y comprometida en la búsqueda de oportunidades para mejorar el desempeño del proceso educativo, se verá a través del seguimiento, evaluación y retroalimentación como el resultado de cada una de las actividades y los proyectos académicos desarrollados. Esto sólo es posible promoviendo el intercambio de experiencias y resultados en reuniones, así como

generando documentos que reporten las actividades realizadas. Es necesario enfatizar en las mejoras significativas en el quehacer académico de la institución, con la finalidad de implementar las acciones que han demostrado ser efectivas, analizar las que no lo fueron, así como evaluar su posible replanteamiento en nuevos términos, para próximos proyectos o transformarlas en nuevas propuestas. Una vez que se ha analizado los resultados de los proyectos académicos producto del trabajo colegiado, se reinicia el proceso desde la experiencia obtenida. A partir de entonces el seguimiento y evaluación se establecerán como un suceso natural, que aporta conocimiento para mejorar cada actividad.

Una primera implicación que se deduce de los puntos propuestos consiste en que el cambio educativo con lleva un proceso complejo, más de lo que se había creído hasta no hace mucho tiempo, toda vez que la labor docente ya no es una labor individual, sino grupal.

La adecuación del CBU–2003 enriquecido con las directrices de la RIEMS supone nuevos planes de estudio que incluyen no sólo conocimientos sino una serie de competencias que completan dicha formación. En este sentido, el Plantel Dr. Pablo González Casanova promovió el diplomado PROFORDEMS y a partir de ahí se conjuntaron experiencias académicas con el objetivo de adecuar el diseño de los planes de estudio del CBU–2009.

3.3 Aspectos metodológicos del proceso de adecuación de la UA Lectura de Textos Literarios

El apartado busca describir la forma en que la educación basada en competencias modifica la metodología educativa a partir de las teorías de aprendizaje. Cada paradigma educativo tiene sus propios procesos, actividades y métodos de actuación. Son metodologías que utilizamos habitualmente en el aula y por lo tanto requieren de un conjunto de procedimientos que van desde el diagnóstico hasta la evaluación y configuran una investigación de tipo científico o marcan el rumbo de una exposición.

Descripción del plantel

El plantel Dr. Pablo González Casanova de la Escuela Preparatoria de la UAEMex se encuentra ubicado en la calle Dr. Genaro Díaz Mañón 111, Col. La Trinidad, Tenancingo, Estado de México, C. P. 52400 y en él se imparte el plan de estudios Currículo de Bachillerato Universitario 2009 que corresponde al bachillerato general ofrecido en periodos semestrales, con una duración total de tres años, en modalidad escolarizada y opción presencial. Según los indicadores básicos de la estadística 911 para el ciclo 2009-2010, el plantel cuenta con una población de 969 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 626 para el turno matutino y 343 para el turno vespertino, de los cuales 271 son hombres y 355 son mujeres que pertenecen al turno matutino, 203 del sexo masculino y 140 del sexo femenino corresponden al turno vespertino. En cuanto al grado de avance tenemos que en el turno matutino 241 son de 2o, 195 del 4o y 190 del 6° semestre. Del turno vespertino 125 de 2o, 104 de 4o y 114 del 6o semestre, véase tabla 3, pág. 112, UAEM (2010).

Fue en el grupo 407 del plantel donde se realizó un diagnóstico a partir de identificar un conjunto de problemas que estén relacionados con la UA Lectura de Textos Literarios considerando tres elementos básicos: compresión lectora, capacidad de leer y habilidad de escribir; proponiendo un conjunto de actividades desde una perspectiva educativa centrada en el aprendizaje y basada en el PROFORDEMS.

De esta manera en el plantel Dr. Pablo González Casanova se han venido generando cambios en la gestión pedagógica, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales el docente asume paulatinamente el currículo basado en competencias y lo traduce en una planeación y evaluación didáctica; además, adopta la confrontación educativa entre alumnos, padres de familia, docentes y autoridades, todo ello para garantizar el aprendizaje.

Así, la práctica educativa de la UA Lectura de Textos Literarios se convierte en una gestión constante para el aprendizaje. Es importante que la gestión preceda a un ejercicio de evaluación que considere tales particularidades, a fin de facilitar el proceso de enseñanza con estrategias pensadas para beneficiar el logro de los propósitos curriculares, tarea que debe estar evidentemente ligada a los objetivos y la visión institucionales. Por lo tanto, es de fundamental importancia comprender la función docente, principalmente la que va más allá de las prácticas tradicionales de

enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la RIEMS emprendida para la creación del SNB en un marco de diversidad.

Por ello, parte el trabajo de campo busca identificar en gran medida cuáles son las características que debe tener un buen docente desde la perspectiva de nuestros estudiantes, qué esperan de él para considerarlo así y cómo está percepción puede motivarles a tener un mejor desempeño académico.

Una vez realizada la revisión bibliográfica relacionada con el tema y afianzado el planteamiento del problema, el paso siguiente consiste en visualizar el tipo de estudio que se realizará. Roberto Sampieri Hdez. *et al.* (1998: 76–88) observan que existen diversos tipos de investigación: exploratorio, descriptivo, correlacional y/o explicativo. En la práctica, cualquier estudio puede incluir elementos de más de una de estas cuatro clases de investigación.

Ningún alcance de la investigación es superior a los demás, todos son significativos y valiosos, una misma investigación puede abarcar fines exploratorios, en su inicio y terminar siendo descriptiva, correlacional y hasta explicativa, todo depende del grado de desarrollo del conocimiento respecto al tema a estudiar y a los objetivos y las preguntas planteadas por el investigador.

En gran medida l diseño de investigación se convierte en la estrategia con la cual se pretende obtener respuesta a las interrogantes y comprobar la hipótesis de investigación, con el fin de alcanzar los objetivos planteados.

Diseño de investigación:

Para responder adecuadamente a la pregunta de investigación planteada y a los objetivos formulados, se diseñó el estudio bajo un enfoque (cualitativo), que busca comprender un determinado aspecto de la realidad a través de la aproximación interpretativa del investigador a los datos obtenidos.

Propuesta didáctica

La primera actividad consiste en elaborar la propuesta de rediseño de la UA Lectura de Textos Literarios, para ello se realizó investigación básica para construir el

marco teórico propuesto en este trabajo, se revisaron los lineamientos curriculares en el área de Lectura de Textos Literarios para saber qué se puede o no hacer, se indagó sobre las diferentes metodologías que se utilizan en el aula al enseñar los temas de la unidad didáctica planteada y se decidió la metodología a implementar.

Posteriormente se implementó una investigación de campo en los meses de agosto de 2009 y enero de 2010, en el plantel Dr. Pablo González Casanova. La selección de la muestra considera un grupo de estudiantes y el docente que se desempeña en la UA Lectura de Textos Literarios, en 4° semestre.

Para recolectar información se consideró una muestra de documentos escritos (actividades propuestas, véase el anexo) que enriquecieron el análisis. Solo de esta manera se contrastó los resultados obtenidos de primera fuente de los estudiantes acerca de didáctica y evaluación de la Lectura de Textos Literarios. Además, se realizó una encuesta que a su vez respondió a ocho dimensiones de interés para nuestra investigación (véase *supra* pág. 81 y 82).

Materiales y métodos

La población del plantel Dr. Pablo González Casanova de la escuela preparatoria que se consideró para realizar el estudio es de 969 (véase tabla 3 y 12, p. 113 y120 respectivamente) de los cuales 299 pertenecen al 4° semestre. En virtud de que se propuso trabajar con un nivel de confianza del 95% y un error de 0.05 el resultado que se sugirió para el tamaño de la muestra fue de 290. Es decir, se aplicaron 290 cuestionarios, considerando las siguientes recomendaciones:

La muestra fue diseñada con un margen de error de 0.01 y estuvo integrada por 146 estudiantes. A quienes se les aplicó el cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia (COED), propuesta por Mazón, *et al.* (2009), el cual define ocho dimensiones, a fin de caracterizar los buenos maestros. Es importante destacar que dicha aplicación es tan sólo parte del estudio preliminar.

El cumplimiento de estos dos criterios es fundamental y con ello se aseguró que en el estudio quedarán verdaderamente representados todos los estudiantes que conforman la población del espacio académico y por consecuencia, los resultados obtenidos permitieron hacer afirmaciones respecto de la población total, sin tener que aplicar el cuestionario a todos. Por esta razón el sistema automatizado exigirá que se

cumplan estas cifras puntualmente. Adicionalmente a la selección de los estudiantes que participarán en la encuesta se cuidó:

a) Que los estudiantes seleccionados pertenecieran al 2°, 4° y 6° semestres.

b) Que se seleccionaron a estudiantes de ambos turnos.

Para ello, con lista en mano, se llevó a cabo un registro del número de cuestionarios que se aplicaron en cada sesión, señalando el semestre y en su caso el turno, para cuidar la distribución proporcional y que todos los tipos de estudiantes que conforman la población estudiantil del espacio académico queden representados por lo que se seleccionó entre 10 y 12 estudiantes por grupo de ambos turnos.

Dicha encuesta busca determinar cuáles son las características que debe tener un buen docente desde la perspectiva de nuestros estudiantes, qué esperan de él para considerarlo así y cómo está percepción puede motivarles a tener un mejor desempeño académico. La aplicación fue a través de una serie de 36 preguntas de opción múltiple con cinco respuestas, de tipo Likert (tomado de Mazón, J., Martínez, S. y Martínez, A., 2009). Dada su facilidad, el cuestionario se aplicó vía google formularios, lo que posibilitó la obtención y análisis de datos. Esta encuesta tiene las siguientes dimensiones (Véase también las tablas 13 y 14, págs. 118-120):

1. Modelo formativo de coevaluación.

2. Resolución de problemas con tutoría docente.

3. Preparación y presentación de un tema teórico.

4. Implementación de sesiones de prácticas.

La preparación del docente en una didáctica para el cambio, es uno de los retos de la academia pre-universitaria, y para ello el docente no tiene por qué ser un simple impartidor de clases; debe ser, ante todo, un líder, gran educador y formador, no debe enseñar, su misión es dirigir el proceso de educación de la personalidad y aprendizaje de los estudiantes, abarcando las dimensiones cognitivas y afectivas. Sin embargo, es una realidad que una gran mayoría de los docentes pre-universitarios apoyan sus actividades didácticas, orales y escritas, con el uso estrategias que han aprendido “sobre la marcha”, la intuición y el autoaprendizaje; los profesores desconocen que el uso de dichas estrategias con fines educativos necesitan adecuarse a técnicas y procedimientos para potenciar su eficiencia didáctica.

La adecuación curricular supone nuevos planes de estudio que incluyen no sólo conocimientos sino además un conjunto de competencias transversales que complementan dicha formación. De esta manera se selecciona un conjunto de competencias para determinar la importancia que los docentes daban al desarrollo de estas en la UA Lectura de Textos Literarios y conocer la percepción que tenían los estudiantes sobre el nivel adquirido en función de los métodos seguidos y las actividades planificadas. Por consiguiente, las competencias que se identificaron para organizar cada dimensión en las que se centra este trabajo son:

a. Capacidad para comunicarse de forma oral

b. Capacidad para comunicarse de forma escrita

c. Capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma

d. Capacidad de organización y planificación del tiempo

e. Capacidad para trabajar en equipo de forma eficaz,

f. Capacidad para resolución de problemas,

g. Capacidad de análisis y síntesis, razonamiento crítico/análisis lógico

h. Capacidad de evaluar.

El ejercicio puso de manifiesto la interrelación existente entre las diferentes actividades realizadas y el nivel logrado en el desarrollo de las competencias seleccionadas, así como la coordinación horizontal y vertical de las actividades. Conforme se iba acumulando experiencia se fijó una secuencia de fases para la recolección de información y su posterior análisis e interpretación, que permitieran el diseño de actividades que, con ligeras modificaciones se implementaran en otras asignaturas relacionadas con la unidad de aprendizaje para el logro de objetivos y el desarrollo de competencias.

En el presente documento se mencionan algunas de las actividades implementadas y validadas para el desarrollo de las competencias seleccionadas. Para ello se consideran los siguientes indicadores: número de estudiantes que realizan cada una de las actividades, resultados relacionados con el logro de los objetivos perseguidos en cada una de ellas, encuesta cumplimentada por los estudiantes y aportaciones académicas relacionados con las actividades realizadas.

Unidad didáctica

La unidad de aprendizaje está constituido por cuatro módulos. En vista de que el adolescente posee cierta eficacia para comunicarse y que sabe expresarse en todos los ámbitos que su vida cotidiana y estudiantil requiere, empero, del enfoque comunicativo y funcional. Es decir, la asignatura aborda en cada uno de sus módulos la expresión oral, expresión escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria. Cada uno de estos aspectos tiene una estructuración horizontal que permite una gradación de lo más sencillo a lo más complejo. El trabajo práctico de la lengua –oral y escrita– hace necesario que la clase de Lectura de Textos Literarios sea dinámica y grupal (UAEM, 2009).

Para planear adecuadamente el desarrollo de competencias de los estudiantes es necesario conocer cuál es la estructura de todo el plan de estudios y ubicar en él la UA Lectura de Textos Literarios.

La unidad didáctica es considera como un elemento clave que contempla un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo; estrecha contenidos, objetivos, actividades de enseñanza-aprendizaje, acciones para la evaluación, diferentes niveles de la clase y el desarrollo de adaptaciones curriculares. Esta propuesta didáctica está muy ligada a las teorías constructivistas. Regularmente se utiliza como recurso de planificación de lo que se va a realizar a lo largo de un tiempo determinado. Regularmente está integrada por un conjunto de experiencias y actividades significativas y cuya finalidad es alcanzar los objetivos didácticos propuestos.

No existe normatividad pedagógica que establezca cómo elaborar las unidades didácticas, pero es claro que debe estar acorde con el proyecto educativo de la institución.

3.4 Descripción de actividades

Si consideramos que la adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios es una estrategia educativa dirigida a estudiantes que están involucrados en el cambio curricular del CBU-2003 al CBU-2009 y que se realizó con el propósito de hacer que determinados objetivos, contenidos y actividades sean accesibles para todo el grupo, al mismo tiempo se actualizaron aquellos elementos de la UA que no fueron

funcionales para la totalidad de los estudiantes. Entonces en la adecuación didáctica se respetó la estructura de contenidos a fin de considerar exclusivamente las limitaciones metodológicas en las planificaciones didácticas, a partir de características y necesidades de los estudiantes. La propuesta busca ajustar la UA con las características de los estudiantes y a las necesidades que plantea la RIEMS.

Bajo el contexto de la RIEMS, la función docente deja de ser la de un mero transmisor de información para convertirse en un mediador entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza. Sin embargo, la mediación es mucho más que la ayuda que el alumno requiere en un momento determinado de su proceso de aprendizaje para lograr un nivel de desarrollo. De ahí que el proceso de aprender no sea una finalidad en sí misma, sino un medio para el auspicio del potencial humano. Por tanto, las estrategias de enseñanza son herramientas que permiten mediar entre el alumno y el contenido de aprendizaje y que, por el tipo de ayuda que brindan y por el estilo de dirección que se establece, estimulan el desarrollo de los estudiantes.

De esta manera, la adecuación curricular se convierte en un espacio que articula en las estrategias didácticas una multiplicidad de elementos, en particular la cuestión curricular con la perspectiva didáctica. Además, se otorgan variaciones de los recursos que son susceptibles de utilizarse en el aula, así como los recomendados por los programas educativos vigentes, con el fin de seleccionar, diseñar y proponer los más adecuados a las condiciones del aula y el entorno social en el que ésta se encuentre, aprovechando de manera estratégica los medios con los que se cuente.

Las actividades de la adecuación didáctica de la UA Lectura de Textos Literarios se diferencian de las propuestas por el CBU-2009 y están pensadas para ser un auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los lineamientos de la RIEMS, convirtiéndose en un elemento de mediación en la construcción del aprendizaje del estudiante; ofrece un mínimo requerido que permite la homogeneidad. Son, además, un apoyo para construir el conocimiento durante el desarrollo del UA que tiene como objetivo acercar al estudiante a obras literarias mediante la lectura placentera de algunos modelos seleccionados. Cada uno de los módulos contiene actividades e información conceptual necesaria para que el proceso de construcción del conocimiento garantice que se está adquiriendo un aprendizaje significativo.

La mayor parte de las actividades están diseñadas para trabajarse en equipo, con el fin de intercambiar experiencias y generar puntos de vista. También existen

actividades que fomentan la reflexión y permiten asumir una postura crítica. Lo que a continuación se presenta es un conjunto de actividades implementadas y validadas para el desarrollo de las competencias seleccionadas y el logro de objetivos introduciendo variaciones.

Los módulos de la UA Lectura de Textos Literarios están organizadas a partir de la conceptualización de saberes del CBU–2003, los propósitos, las actividades y los criterios de evaluación difieren completamente para transformarse en propuesta de la educación basada en competencias. Para esta adecuación se ha diseñado una construcción conceptual específica que vincula de manera híbrida elementos del aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos, etc. De ahí que el planteamiento de problemas eje se convierta el elemento organizador del programa.

De igual manera, y de acuerdo con el debate vigente de las competencias se ha elegido la conceptualización de saberes en vez de la tradicional de contenidos. Varias son las razones que nos conducen a tomar esta decisión, la más importante es separarse definitivamente de una pedagogía que organiza el trabajo escolar a partir del contenido, al mismo tiempo de lograr coherencia con los actuales desarrollos del pensamiento de competencias para plantear que los saberes reflejan procesos personales mucho más amplios que el manejo de temas, pues implican tanto la parte cognitiva, como la capacidad de reflexión, análisis y uso de los mismos en la resolución de problemas.

Unidad de competencia: I. La existencia y el texto literario.

Propósito del módulo I: Al concluir el módulo, el alumno será capaz de redactar un texto narrativo breve (fábula, leyenda, mito y epopeya), mediante la relación de valores humanos y artísticos localizados en los modelos citados, aplicando las reglas de redacción y los valores asumidos en un ambiente de respeto y tolerancia.

Proyecto: Redactar un texto narrativo breve (fábula, leyenda, mito y epopeya) en el que considere las acciones antagónicas de los personajes en ambientes reales o mágicos, resaltando la ausencia del tiempo, la función social, el lenguaje artístico y su relación con el contexto en un ambiente de colaboración y trabajo en equipo.

Categoría: Se expresa y comunica.

Competencia genérica: Escucha interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, de códigos y herramientas apropiados.

Atributos: Aplica distintas estrategias comunicativas de acuerdo con sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

Competencias disciplinares:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

3. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

4. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

5. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

6. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para producir diversos materiales de estudio e incrementar sus posibilidades de formación, véase tabla 4, pág. 113

Criterios de desempeño: Estudio y comprensión de las diferencias que existen entre fábula, leyenda, mito y epopeya, planteamiento, nudo y desenlace.

Evidencias

Desempeño: Investigación sobre el tema, lectura de material impreso en clase y lectura y análisis de un texto teórico obligatorio.

Producto: Elaboración de un texto narrativo breve (fábula, leyenda, mito y epopeya) mediante un planteamiento, un nudo y un desenlace.

Conocimientos: Tipos de Narradores

Rúbrica del trabajo final, véase tabla 5, pág. 114.

En este modelo, además de la colaboración y el trabajo en equipo, se puso a consideración la coevaluación, considerada como parte integrante del proyecto,

elaborado en equipo y con el apoyo de asesorías, sobre un tema tratado en el aula durante aproximadamente las dos primeras semanas del módulo I. Dependiendo del tema, se da mayor importancia a la redacción, a la resolución de problemas y a la capacidad de análisis y síntesis (Valero M., Díaz de Cerio, L. M., 2005). Para su elaboración se proporcionaron normas que fueron seguidas de manera estricta. La descripción de dicho trabajo se acompañan de las correspondientes rúbricas de evaluación de cada una de las competencias que se trabajan, indicando en qué momento se aplican, el valor de la calificación de cada uno de los avances, de ejemplos sobre cómo incluir los elementos de un texto narrativo breve (fábula, leyenda, mito y epopeya), (González, M., *et al.*, 2008).

Una vez finalizado el borrador del proyecto cada equipo lo intercambia con otro equipo asignado por el profesor. En un plazo recomendable de tres días, el citado borrador con las observaciones realizadas y siguiendo las indicaciones de una rúbrica que contempla: 1) detectar los aspectos formales no seguidos, 2) las discrepancias en los resultados, 3) la falta de precisión en la redacción y en la estructuración y 4) la síntesis de los ejercicios teóricos, será entregado a sus autores para la elaboración de su informe definitivo. En el caso de haber discordancias entre los resultados obtenidos o desacuerdo en los comentarios realizados por los coevaluadores, éstos deberán reunirse para tratar de consensuar las discrepancias observadas. Finalmente deberán realizar una nueva redacción, que entregarán junto con el borrador en el que figuran las observaciones hechas por sus coevaluadores.

Unidad de competencia: II. El amor y el texto literario

Propósito del módulo II: Al concluir el módulo el alumno será capaz de recrear un cuento con base en la lectura analítica de modelos que reconocen la trascendencia artística y social, del amor con una ampliación de la visión del mundo que le rodea, de manera que contribuya a generar un ambiente de libertad, respeto y armonía.

Proyecto: Recrear una propuestas de cuento previamente elegido en función de los niveles retórico y de contenido, e identificar la corriente literaria a la que pertenece. Explicar la relación que hay entre los elementos artísticos y sociales del cuento elegido y el contexto histórico en el que fue creado.

Categoría: Se expresa y comunica.

Competencia genérica: Escucha e interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, de códigos y herramientas apropiados

Atributos: Aplicar distintas estrategias comunicativas, de acuerdo con sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

Competencias disciplinares:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

2. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

3. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

4. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.

5. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para producir diversos materiales de estudio e incrementar sus posibilidades de formación, véase tabla 6, pág. 114.

Criterios de desempeño: Estudio, comprensión y desarrollo de la sensibilidad, manifestando lo que siente de manera oral y escrita.

Evidencias

Desempeño: Investigación sobre el tema, lectura de material impreso en clase, lectura y análisis de diversos textos relacionados con el tema del amor, centrando su atención en el significado de palabras, sobre el sentido inmediato de lo que se lee.

Producto: Elaboración de narraciones mediante un planteamiento un nudo y un desenlace. Mismo que entregará de manera creativa como un libro artesanal.

Conocimientos: Lo que se lee en la vida cambia la forma de ver el mundo.

Rúbrica del trabajo final, véase tabla 7, pág. 115.

En esta actividad se incluyen, además de las competencias anteriormente citadas, el desarrollo de las **capacidades análisis y síntesis, y resolución de problemas**.

Para realizar esta actividad se forman equipos de cuatro estudiantes que deben recrear una propuestas de cuento propuesto por el docente. Cada grupo puede solicitar las asesorías que considere convenientes y han de reunirse para analizar y resolver el problema planteado. Posteriormente, y siguiendo una plantilla para la elaboración de esta actividad, el grupo llega a recrear un texto que entrega al docente como solución al problema planteado.

La entrega del trabajo se realiza en una o varias asesorías, en la que los alumnos disponen de unos minutos para exponer su solución que se contrasta con la entregada por escrito. Esta parte permite juzgar si han trabajado en equipo y si han llegado a consensos, a la vez que permite al docente sugerir posibles estrategias de mejora en caso de ser necesario. Tras este periodo de discusión y reflexión se formulan algunas preguntas a cada miembro del grupo, estando presentes todos ellos, de este modo pueden darse cuenta de los fallos propios al verlos reflejados en sus compañeros. Esto permite una valoración individual de los conocimientos y avances del estudiante, así como detectar posibles deficiencias. La calificación tiene una parte común en función del proyecto que entregan, evaluado conforme a una rúbrica disponible desde el comienzo del curso en la página web de la asignatura, y otra parte individual que depende de las respuestas a las preguntas individuales.

Unidad de competencia: III. El poder y la obra literaria

Propósito del módulo III: Al concluir el módulo el alumno será capaz de explicar los elementos esenciales del género lírico con el tema del poder de la literatura universal mediante la lectura de textos modelos a partir del análisis de los niveles fónico-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y retórico, en un ambiente de tolerancia y participación.

Proyecto: Analizará un poema previamente elegido en función de sus niveles retórico y de contenido, e identificarás la corriente literaria a la que pertenece. Explicando la relación que hay entre los elementos artísticos y sociales del poema elegido y el contexto histórico en que fue creado.

Categoría: Se expresa y comunica.

Competencia genérica: Escucha interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, de códigos y herramientas apropiados.

Atributos: aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

Competencias disciplinares:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

3. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

4. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.

5. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para producir diversos materiales de estudio e incrementar sus posibilidades de formación, Véase Tabla 8, pág. 116.

Criterios de desempeño: Estudio, comprensión y desarrollo de la sensibilidad, manifestando lo que siente de manera oral y escrita.

Evidencias:

Desempeño: Investigación sobre el tema, lectura de material impreso en clase, lectura y análisis de diversos textos liricos relacionados con el tema del poder, centrando su atención en el significado de palabras, sobre el sentido inmediato de lo que se lee.

Producto: Análisis de un poema previamente elegido en función de sus niveles retórico y de contenido, e identificando la corriente literaria a la que pertenece. Mismo que entregará de manera creativa como un libro artesanal.

Conocimientos: Lo que se lee en la vida cambia la forma de ver el mundo.

Rúbrica del trabajo final, véase tabla 9, pág. 117.

Con esta actividad se pretenden desarrollar la capacidad para comunicarse de forma efectiva y la capacidad de evaluar. Para su realización se forman equipos de cuatro estudiantes que deben realizar un trabajo referente a una parte teórica del módulo III dividida en varios apartados. El trabajo se envía al profesor en formato electrónico. Cada equipo tiene, al menos, una asesoría en la que se analiza el trabajo desarrollado hasta ese momento. Finalmente, todos los trabajos se publican en el Facebook del grupo y de la asignatura.

Posteriormente a la entrega del trabajo, a cada equipo se le asignan dos de los apartados en los que se había dividido. De esos dos apartados cada grupo elabora dos presentaciones para después exponerlas en clase. Para la elaboración de las presentaciones, cada equipo utiliza los apartados correspondientes de su propio trabajo y los del resto de los grupos, que además han tenido que coevaluar de acuerdo con una rúbrica. La exposición la realiza un miembro del equipo elegido de forma aleatoria. Durante las exposiciones, cada equipo realiza una valoración de los demás grupos, de acuerdo con una rúbrica de evaluación. Por último, coevalúan el trabajo realizado por los compañeros del equipo de acuerdo a una rúbrica.

Unidad de competencia: IV. El entorno y el texto literario

Propósito del módulo IV: Al concluir el módulo el alumno será capaz de explicar las características literarias del género dramático con tema del entorno, a través de la identificación de sus elementos, mediante la lectura de textos representativos de la literatura universal en un ambiente de trabajo y respeto.

Proyecto: Analizar un texto representativo del subgénero dramático con tema del entorno, identificando los elementos de la comunicación y dramáticos, su estructura interna y externa. Explicando la relación que hay entre los elementos artísticos y sociales del subgénero dramático elegido y el contexto histórico en el que fue creado.

Categoría: Se expresa y comunica.

Competencia genérica: escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, de códigos y herramientas apropiados.

Contribuir al desarrollo sustentable del medio ambiente, de manera crítica y con acciones responsables.

Participar y colaborar de manera efectiva en trabajos de equipo.

Atributos: Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.

Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

Competencias disciplinares:

1. Recrea supuestos sobre fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.

2. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

3. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

4. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para producir diversos materiales de estudio e incrementar sus posibilidades de formación, véase Tabla 10, pág. 118.

Criterios de desempeño: Estudio, comprensión y desarrollo de la sensibilidad. Manifestando lo que siente de manera oral y escrita.

Evidencias

Desempeño: Investigación y recreación sobre un tema de interés, lectura con material impreso en clase, lectura y análisis de diversos textos relacionados al tema el entorno y el texto dramático, centrando su atención en el significado de palabras, sobre el sentido inmediato de lo que se lee.

Producto: Representación libre de un subgénero dramático con el tema del entorno, en un video de no más de tres minutos donde se manifieste las conclusiones sobre la lectura de un texto y donde ellos sean los protagonistas del mismo.

Conocimientos: La elaboración de las guías tiene la intención de facilitar la comprensión de los textos, por lo que será importante que los estudiantes redacten sus propias guías, seleccionando los elementos del texto literario que le parezcan relevantes y le ayuden a encontrar un sentido y significado del texto.

Rúbrica del trabajo final, véase Tabla 11, pág. 119.

Además de las competencias comunes que se manifiestan a lo largo de la UA y de las diferentes actividades, se incluyen en ésta la capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma y la de evaluar.

La actividad se desarrolla en la parte práctica de la asignatura, pero puede ser extrapolada a cualquier situación. La unidad de aprendizaje dispone de un sitio en Facebook desde el cual los estudiantes tienen acceso y de esta manera conocen las diferentes etapas del proyecto. Las actividades, que se desarrollan en grupos de 4 estudiantes y consisten en realizar la representación libre de un subgénero dramático con el tema del entorno, en un video de no más de tres minutos que es coevaluado por los mismos estudiantes y de la solución de un examen final.

El proyecto tiene como objetivo que los estudiantes asistan a clases prácticas habiendo desarrollado un trabajo previo o un avance. Esta tarea se lleva a cabo en Facebook, en forma de actividades. Esta es una tarea grupal, sin embargo cada estudiante tiene su propia calificación. Una vez realizada la práctica los estudiantes tienen 15 días para entregar su video donde razonan la validez del mismo y explican el trabajo que han llevado a cabo.

La representación libre de un subgénero dramático con el tema del entorno, en un video de no más de tres minutos persigue desarrollar la unidad anecdótica y la obtención del efecto único y final. Se desarrolla durante el cuarto módulo de la UA Lectura de Textos Literarios. La actividad organiza elementos como características del género dramático, subgéneros dramáticos, elementos de la comunicación, elementos dramáticos, estructura interna y externa alrededor del tema del entorno. Con ello se persigue que el estudiante tenga un primer contacto con la recreación y dotar a la tarea de un carácter más real. La calificación de esta tarea es grupal. La coevaluación se realiza mediante una rúbrica y cada equipo evalúa el video de otro equipo, siendo el proceso ciego. Además, cada estudiante debe evaluar a sus compañeros de equipo. La calificación de los miembros de equipo, realizada con una rúbrica, queda de este modo modulada en función de su trabajo dentro del mismo.

En la última sesión de prácticas se realiza un examen que consta de varias partes. Cada uno de los miembros del equipo realiza una de las partes de la prueba, una vez que han finalizado su parte pueden ayudar a otros compañeros del equipo

que aún estén realizándola. El objetivo es que todos los componentes del grupo preparen las distintas partes de la materia ya que a priori no saben cuál van a realizar.

Este tipo de actividades se puede mejorar introduciendo la figura del estudiante monitor de prácticas. En cada grupo de prácticas habría 2 o 3 tutores, alumnos sobresalientes, que serían los encargados de resolver las posibles dudas de los compañeros. La nota de estos monitores la darían los propios estudiantes a los que ayudaron en las prácticas.

3.5 Evaluación de las actividades

Actualmente, existe consenso en señalar que la evaluación constituye uno de los ejes del currículum en cualquiera de las disciplinas escolares y que las funciones que cumple en el proceso de enseñanza y aprendizaje son diversas y corresponden a múltiples propósitos. En este contexto, se entiende a la evaluación como un conjunto de instancias que, integradas en el proceso de aprendizaje, cumplen con dos finalidades claramente diferenciadas: por una parte, conocer qué y cómo aprenden los alumnos, para así ayudarles y, por otra, certificar el resultado de los aprendizajes obtenidos (Ribas, 2010).

Las actuales propuestas evaluativas en lectura de textos están centradas en los procesos de mejora de las competencias comunicativas de los estudiantes y, particularmente, en las habilidades de lectura, se ha concebido la evaluación como un instrumento "no solo para ponderar hasta qué punto el proceso de interpretación ha tenido lugar sino y, especialmente, para afianzar este proceso de comprensión o interpretación y para colaborar en él. Estaríamos entonces frente a una evaluación entendida como una mediación" (Sánchez Miguel, 1997: 83).

En los últimos años ha incrementado el interés por el concepto de "evaluación formativa", entendida como un "instrumento al servicio de la autorregulación metacognitiva del alumno", que permite "ejercer un control sobre el propio aprendizaje y sobre los procesos de producción y comprensión lingüísticos" (Ribas, 1997: 6). Así, el progreso de la competencia comunicativa del estudiante se asocia directamente con la reflexión sobre los fenómenos lingüísticos y literarios trabajados, reflexión inducida mediante instancias evaluativas que permiten al alumno observar el proceso productivo e interpretativo que lo ha llevado a conseguir determinados "productos"

lingüísticos, y objetivar dicho proceso mediante un ejercicio de autorregulación metacognitiva.

En este contexto, la bibliografía especializada ha establecido ciertos criterios para el trabajo con Lectura de Textos Literarios (Colomer 2005, a partir de Cairney, 1992), entre los cuales destacaremos los siguientes aspectos:

1. Proponer análisis centrados en el significado global y no en detalles irrelevantes.

2. Tareas de tipo "abierto" (no de respuesta única) que susciten la reflexión sobre lo leído.

3. Tareas electivas, según la consonancia con el diálogo de cada individuo con el texto.

4. Propuestas de trabajo cooperativo, que posibiliten la interpretación y construcción conjunta de significados.

Como se puede apreciar, los criterios propuestos avanzan en la perspectiva de la poética de la lectura, hacia la focalización en la implicación subjetiva del lector y, sobre todo, en la construcción de significados que éste realiza a partir del texto (desde el texto, pero no únicamente en el texto). En este entramado de criterios y propuestas didácticas, coherentes con la concepción actual de la lectura literaria, debemos situar las prácticas de evaluación de la comprensión lectora, para indagar así en el grado de consonancia que manifiestan frente a los avances producidos en la investigación.

3.6 Percepción estudiantil sobre la evaluación de la función docente

La bibliografía sobre el tema se refiere a la función docente desde una perspectiva bastante limitada en donde se considera básicamente el trabajo, tareas o actividades que, en el marco de un plan de estudios y programa de una materia y al frente de un grupo académico o dentro de un salón de clases o prácticas, realiza el maestro o docente, quien en permanente interacción con sus alumnos tiene como finalidad básica el aprendizaje de contenidos disciplinarios y la formación profesional (Rueda y Torquemada; 2004).

Parte del estudio se concentra en obtener, mediante un instrumento, la opinión del estudiante sobre el desempeño docente para identificar los elementos que definen

la función docente exitosa. Ejemplo de esta tipo de instrumento lo constituye el "Cuestionario de Evaluación de la Enseñanza. Áreas Básica y Sociomédica" (CEMABS) que elaborado con base en lo que un grupo de docentes de la Facultad de Medicina de la UNAM, especialmente capacitado, definió como los atributos que permiten identificar prácticas de la enseñanza adecuadas, fue depurado y validado psicométricamente a partir de varias aplicaciones de prueba o piloto (Valle, Alaminos, Contreras, Salas, Tomasini y Varela, 2004) y que mediante estudios de validación se ajustó a las condiciones del plantel Dr. Pablo González Casanova.

Los reactivos y la confiabilidad del nuevo instrumento, COED

Un referente de calidad impulsado durante los últimos años es el modelo de calidad de gestión escolar. El Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) de la UNESCO (2000) señala que la Gestión Educativa Estratégica "es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales." Por ellos, es de vital importancia realizar la autoevaluación continua, puesto que es el momento en el cual se recoge, recopila, sistematiza, analiza y valora toda la información relacionada con el desarrollo de acciones y resultados.

Educar con un enfoque en competencias significa promover experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas por el docente. En este sentido, los reactivos y la confiabilidad del instrumento COED arriba citado plantea algunos atributos que un buen maestro debe tener, estos varían de acuerdo con el autor que se consulte. Por ejemplo, el COED muestra ocho dimensiones que según Carlos Zarzar (2001) debe tener un buen maestro.

Para ello, se aplicó una encuesta a una muestra representativa de estudiantes de todos los semestres, sobre las características que ellos consideran deben tener los buenos maestros. La aplicación fue a través de una serie de 36 preguntas de opción múltiple con cinco respuestas, de tipo Likert (tomado de Mazón, J., Martínez, S. y Martínez, A., 2009), dada su facilidad, vía google formularios, lo que posibilitó la obtención y análisis de datos. Esta encuesta tiene las siguientes dimensiones principales: I. Puntualidad y Asistencia. II. Cumplimiento con el Programa Académico.

III. Metodología Docente. IV. Materiales de Apoyo. V. Actitud hacia los Estudiantes. VI. Evaluación de los Aprendizajes. VII. Actividades Prácticas. VIII. Satisfacción General.

Es importante hacer notar que este documento ha sido validado por Mazón, R., *et al.* (2009) y aunque fue diseñado para aplicarse en nivel superior, después de analizarlo discurrimos que puede ser adaptado en nuestro estudio para conseguir nuestros propósitos.

Resultados

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del COED permiten realizar múltiples comparaciones para el mejoramiento de las prácticas docentes de la UA Lectura de Textos Literarios del plantel en distintos niveles, identificar al docente que, desde la óptica del estudiante, muestre un desempeño, inferior o superior, y con base en ello fundamentar acciones de retroalimentación, informar al docente sobre la opinión que el estudiante tiene sobre su desempeño individual frente al grupo e identificar áreas de oportunidad y problemas académicos que requieren atención.

De la gráfica 1 a la 8 (véase anexo, p. 122–125) se muestran datos bastante semejantes en las 8 dimensiones que integran el COED. Comparativamente puede observarse que la dimensión en la cual los docentes/grupos evaluados obtienen el promedio más alto es en Metodología docente (77.22), es decir, en el empleo de procedimientos pedagógicos adecuados, que motivan y se centran en el aprendizaje del estudiante. Un valor intermedio lo obtienen en la dimensión de Actividades prácticas (75.28) donde se demuestra que el empleo de actividades prácticas es un verdadero refuerzo complementario a los temas vistos en clase, es vital importancia recurrir a procedimientos donde los jóvenes estudiantes encuentran significado. Por el contrario el valor promedio más bajo lo obtienen en la dimensión Satisfacción general (71.99), dimensión poco trabajada, puesto que el docente produce en sus alumnos un reconocimiento al esfuerzo realizado y un sentimiento de satisfacción por cursar la UA.

Estos resultados muestran que desde la perspectiva del estudiante la dimensión Satisfacción general (71.99) con la docencia se relaciona más con el empleo de procedimientos pedagógicos adecuados, que motivan y se centran en el aprendizaje del estudiante, dimensión Metodología docente (77.22), así como con la forma en que el docente realiza sus actividades manteniendo un clima de respeto para con sus

alumnos, tomando en cuenta sus opiniones y mostrándose como un profesional digno de ser imitado, dimensión Actitud hacia los estudiantes (75.28) y con el empleo de actividades prácticas como un verdadero refuerzo complementario a los temas visto en clase, recurriendo a procedimientos que los alumnos le encuentran significado, dimensión Actividades prácticas (74.48), que con la aplicación, conforme a las formas y fechas acordadas, procedimientos objetivos y justos de evaluación y calificación, que se basan en la comprensión de los temas vistos en clase, más que en su memorización, dimensión Evaluación de los aprendizajes (74.31), el empleo de materiales didácticos adicionales adecuados y propicios para que el estudiante busque y emplee otras fuentes de información mediante el uso de nuevas tecnologías de información, dimensión Materiales de apoyo (73.47) y con el cumplimiento con el programa y las normas acordadas para la conducción del curso, dimensión Cumplimiento con el programa académico (77.08) y la dimensión Puntualidad y asistencia del o la docente (76.39).

En síntesis, los datos vertidos en las 8 dimensiones que integran el COED donde el maestro y el grupo de estudiantes evaluados reflejan el nivel de compromiso que tienen al desarrollar sus actividades de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de competencias. En la práctica, un buen profesor cree en sus actividades de enseñanza, promueve y fortalece el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos (Gutiérrez, 2005). Por ello, las evaluaciones de desempeño por parte de los estudiantes al que hacer docente han tomado gran relevancia. Estas evaluaciones son un fenómeno complejo, con una determinación múltiple en virtud de la percepción del estudiante en su ambiente educativo (Mazón, 2009). Un factor limitante en este tipo de evaluaciones es que el grado de afectividad o convivencia entre el alumno y maestro puede obstruir la opinión crítica del estudiante.

En el ámbito educativo actual, se encuentra una lucha de paradigmas, en relación con el que hacer docente, por ello es necesario romper con el esquema que un buen docente es el que exige y tiene altos índices de reprobación. En la actualidad el docente debe ser humano, amigable y comprensivo, construye un ambiente agradable y estimulante en el salón de clases y en la escuela y tienen confianza en la capacidad de todos sus alumnos (Gutiérrez, 2005).

Los docentes saben que colaboran al desarrollo humano de sus alumnos, por lo que promueven en desarrollo de competencias como de comunicación,

pensamiento crítico, resolución de problemas y participación (Gutiérrez, 2005). Por otro lado, no debemos olvidar que éstos deben contar un nivel de conocimiento adecuado y con estrategias didácticas básicas (Fernández, 2012).

El uso estrategias de enseñanza- aprendizaje contribuyen a mejorar la práctica educativa, el conocimiento y aplicación de estas estrategias, es una alternativa para mejorar los resultados en el que hacer docente, en este caso, su uso beneficia y contribuyen a facilitar el aprendizaje (Fernández, 2012).

El enfoque educativo basado en competencias tiene como punto departida el desarrollo de competencias y el aprendizaje de autogestión. Es por ello que, surge la necesidad de definir el perfil del buen docente, para realizar de forma más eficiente y eficaz sus actividades, implicando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2012).

Finalmente, la experiencia adquirida durante el proceso de adecuación fomentó la capacidad de interpretar el sentido de la UA Lectura de Textos Literarios y a partir de ello flexibilizar el currículo, las metodologías y las actividades integradoras, considerando siempre los requerimientos culturales y lingüísticos de cada uno de los estudiantes, acordes con su desarrollo académico. Con los resultados adquiridos es factible mencionar que se seleccionaron y diseñaron diversas estrategias didácticas pertinentes para el trabajo con la UA, desarrollando la capacidad de analizar, seleccionar, diseñar y aplicar situaciones didácticas con estrategias adecuadas.

Durante el proceso de adecuación surgieron varios ejes problemáticos como diseñar diversas situaciones didácticas vinculadas al CBU–2009 que respondían a supuestos didácticos diferentes al CBU–2003, al menos en dos campos formativos, que se aplicaron en el grupo en donde se realizó el estudio. La adecuación didáctica se convierte en un documento donde se plantearon algunos fundamentos de la propuesta desde diversas perspectivas: las orientaciones globales que tiene el CBU-2009, los conocimientos disciplinarios y su expresión curricular, los conceptos pedagógico-didácticos que orienten el trabajo, las formas de comunicación y aprendizaje del adolescente, así como los elementos del contexto que son retomados. En particular, clarificó la forma en cómo se vincula la vida cotidiana con la propuesta del CBU–2009. Posteriormente se analizó la experiencia que generó esta aplicación tomando como eje de partida las perspectivas que fundamentaron la estrategia en

general, así como la forma como la dinámica escolar modificó y obligó a realizar adecuaciones a la misma.

CONCLUSIONES

Con el ingreso del enfoque de la educación basada en competencias la evaluación está pasando de un enfoque centrado en conocimientos específicos a otro centrado en competencias. Y la evaluación sumativa con funciones de acreditación y de carácter departamental, de acuerdo con la legislación universitaria y la RIEMS, se realiza en cinco momentos: primera valoración parcial, segunda valoración parcial, valoración ordinaria, valoración extraordinaria, valoración a título de suficiencia.

Para la UA Lectura de Textos Literarios se realizan dos evaluaciones parciales. Se propone que los contenidos de los módulos I y II sean evaluados en una primera fase y los de los Módulos III y IV, se realicen en un segunda fase. La evaluación sumativa se realizará en el examen final. Los porcentajes asignados en cada una de las evaluaciones podrán definirse en las reuniones de academia que cada plantel organiza, considerando un 40% al examen escrito y un 60% a la actividad realizada en el aula o en actividades de investigación extra clase, por lo que la calificación mínima aprobatoria es de 6.0 (seis punto cero).

Una vez cursado el diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior y que la mayor parte de los docentes del Plantel “Dr. Pablo González Casanova” se estén sumando al proyecto educativo nacional que gira en torno a la Educación Basada en Competencias constituye un duro desafío para todos los involucrados. No ha sido fácil cambiar un paradigma educativo que ha orientado durante tantos años la labor académica. Es oportuno reconocer la casi inexistente experiencia de la aplicación de la educación basada en competencias nos ha obligado a todos a realizar una intensa labor de creación y experimentación.

El proceso nos ha dejado la sensación de que ahora existen más problemas por solucionar entre los agentes de la innovación, sin embargo, parece normal en un proceso pionero y de profundas transformaciones en el pensamiento, los modelos, y principalmente en la práctica educativa. Es oportuno reconocer que los cambios surgidos a partir de la implementación de este nuevo modelo educativo han producido

incomodidades, desajustes, nuevas necesidades, nuevas esperanzas y mayores exigencias académicas. Hay mucho por hacer, pero pueden reconocerse algunos logros.

- Los diferentes actores involucrados en el proceso de formación docente comenzaron a cuestionar las premisas y los supuestos que durante tanto tiempo orientaron sus acciones académicas.
- Se ha iniciado un proceso permanente de reflexión sobre el tipo de docente que se espera para el siglo XXI y sobre todo acerca de la necesidad de métodos y procedimientos alternativos para su futura formación.
- Los estudiantes están comenzando a experimentar nuevas formas de aprendizaje, que probablemente le servirán para concebir de manera distinta su futura actividad educativa.
- Tanto docentes como estudiantes comenzamos a reconocer la verdadera complejidad de la labor educativa y el valor relativo de las normativas científicas y técnicas en el análisis de los fenómenos sociales.
- Profesores y estudiantes hemos ganado en comprensión mutua y hemos mejorado nuestra relaciones interpersonales
- Es necesario reconocer que tanto docentes como estudiantes que se han incorporado al nuevo paradigma educativo han demostrado actitudes más críticas y reflexivas en relación con su propia formación y su actividad profesional futura.
- La propuesta ha puesto a debate los mecanismos con los que las instituciones educativas forman los recursos humanos, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza.
- La educación en el nivel Medio Superior tendrá que ser considerado desde un panorama muy amplio y de pertinencia con los cambios Tecnológicos y Culturales.
- El proceso de formación es un proceso complejo, por tanto requiere de mayor preparación individual, colectiva, privada y pública, para construir un proyecto educativo nacional.
- La capacitación constante del docente es sin duda alguna una de reflexión profunda y permanente, sobre las condiciones objetivas en términos de tecnología e investigación, diseño curricular por competencia, pedagogía y educación de la sociedad, así como también de los requerimientos de los estudiantes actuales y

futuros. Se requiere dignificar la profesión, configurar identidad y asignarle el peso que se merece, si se pretende exigir un nuevo esquema educativo y construir un orden en la enseñanza aprendizaje.

- La incorporación de una propuesta de formación por competencias debe considerar la infraestructura de la educación de manera sistémica, a los docentes.
- Este proceso habrá de considerar factores tales como: políticas educativas, currículo, evaluación por competencias, administración educativa, modelos pedagógicos y didácticos, gestión financiera, y distribución adecuada de recursos, participación de los agentes (empresarios, organizaciones culturales, de investigación, etc.) no gubernamentales en el proceso.
- Negociación y acuerdos básicos con los gremios de profesores y organizaciones relacionadas con la comunidad educativa en la construcción de un proyecto fundamentado en competencias con cubrimiento nacional, zonal y regional.
- Capacitar a los docentes en el proceso de evaluación y, especialmente, determinar modelos pedagógico-didácticos que favorezcan el desarrollo y adquisición de las competencias.
- En síntesis se requiere de un sistema educativo vigoroso, en donde lo mejor de los recursos de la sociedad incluida el talento humano, estén destinados de manera prioritaria a la tarea de educar nuevas generaciones.
- Desde luego, necesita de un modelo de maestro, un docente que tenga las competencias básicas que hemos planteado y unas competencias específicas que le permitan interactuar de manera profunda con cada estudiante, tener un amplio dominio de su conocimiento específico y un compromiso enorme con su labor. Se necesita un profesor con claridad histórica que no se deje abatir por el pesimismo de la época que más allá de las dificultades de la presente vislumbre un mundo mejor por el cual hay que trabajar.

En cuanto a las conclusiones del instrumento, COED, se obtiene que:

El docente debe promover y desarrollar aprendizaje significativo en la comunidad universitaria convirtiendo al estudiante en el eje central del proceso. Con este tipo de mediciones se obtiene información para detectar y mejorar las fallas que se obtienen durante el proceso educativo.

La aplicación de TIC facilita la comunicación y recopilación de ideas sobre la calidad educativa que reciben los estudiantes.

El manejo y aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, promueven un mejor desempeño docente y facilita al alumno en aprendizaje, enfocándose al desarrollo de competencias, que pueda aplicar para resolver problemas en su vida cotidiana y profesional.

Aun tratándose de un análisis preliminar, la información obtenida es sumamente valiosa para comenzar a diseñar un plan de intervención en algunas asignaturas y así atender las observaciones manifestadas por los estudiantes.

Anexos

Tabla 1. Actividad y su relación con las once competencias genéricas	
Actividad	Competencia
Actividad individual	Conocerse, valorarse y abordar los problemas y retos a partir de objetivos.
Actividad individual	Ser sensible al arte, apreciarlo e interpretarlo en todas sus expresiones.
Lectura individual	Elegir y practicar estilos de vida saludables
Actividad individual	Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de herramientas y medios apropiados
Habilidades	Desarrollar innovaciones y proponer soluciones a problemas a partir de un método seleccionado.
Actividad individual	Mantener una postura personal sobre temas de interés y considerar otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Actividad individual	Aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida
Actividad grupal	Participar y colaborar de manera efectiva en trabajos de equipo.
Lectura grupal	Participar con una conciencia cívica y ética en la vida de la comunidad, de la región, de México y el mundo.
Actividad individual	Mantener una actitud respetuosa hacia la diversidad de culturas, creencias, valores, ideas y prácticas sociales de otras personas.
Actividad grupal	Contribuir al desarrollo sustentable del medio ambiente, de manera crítica y con acciones responsables
Fuente: Elaboración propia producto de las actividades del PROFORDEMS	

Tabla 2. **Datos de identificación de la UA de Lectura de Textos Literarios**			
Semestre: 4to. (Cuarto) **Créditos:** 7	**Horas teóricas:** 2 **Horas prácticas:** 3 **Total de horas:** 5	Seriación:	
Asignaturas antecedentes:	✓ Comunicación oral y escrita ✓ Estrategias lingüísticas para el estudio ✓ Lectura de textos informativos y científicos	**Asignaturas simultaneas:**	✓ Calculo Diferencial, ✓ Geografía, ambiente y sociedad, ✓ Física general, ✓ Biología celular, ✓ Medios y recursos para la investigación, Orientación educativa, ✓ Cultura física, ✓ Inglés
Asignaturas consecuentes:	✓ Nociones de lingüística española ✓ Etimologías grecolatinas del español	**Tipo de Asignatura**	✓ Obligatoria Optativa
Etapa a la que pertenece a la estructura curricular:	Introductoria ✓ Básica Propedéutica	**Núcleo de formación:**	Lenguaje y comunicación
Propósito del núcleo de formación:	❖ En esta unidad de aprendizaje el alumno desarrollará competencias y habilidades comunicativas a fin de generar y comprender textos orales y escritos, adecuados a diversas situaciones comunicativas; con base en la reflexión de conocimientos necesarios de la lengua para lograr que se comunique de manera eficiente.		

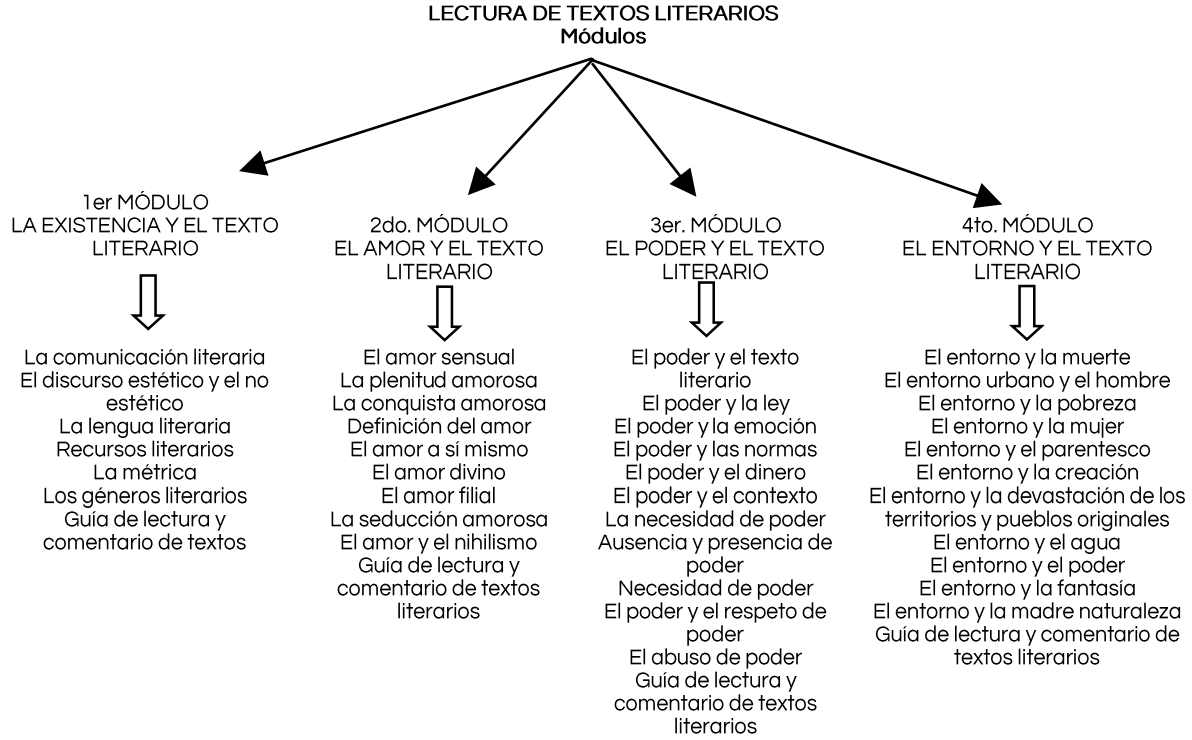


Tabla 3. Matrícula por grado (UAEM, 2010).

Matrícula por grado de avance, ciclo escolar 2009-2010
Planteles de la Escuela Preparatoria

Clave Centro de Trabajo	Plantel de la Escuela Preparatoria	Turno	Matrícula			Grado de avance			
			Hombres	Mujeres	Total	1°	2°	3°	Total
15UBH0046A	Dr. Pablo González Casanova	Mat.	271	355	626	241	195	190	626
		Ves.	203	140	343	125	104	114	343
Subtotal			474	495	969	366	299	304	969

Tabla 4: Unidad de competencia: I. La existencia y el texto literario, véase UAEM, 2009.

Unidad de competencia I	Elementos de competencia		
	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Mito Destino Existencia y vida Libertad y libre albedrio Felicidad e infelicidad Fugacidad de la vida La muerte.	Conocer el valor de nuestras creencias y como estas determina nuestra visión de mundo, desde la perspectiva de la literatura. Identificar las diferencias entre mito, leyenda, fábula y Epopeya.	Analizar la composición del mito en un relato o narración que nos permita conocer la relación humana, nuestra esencia como individuos y como sociedad. Redactar una historia ficticia, con carácter divino o heroico	Responsabilidad Trabajo activo y productivo Relación respetuosa Valorar:
Estrategia didáctica: Exposición dirigida, Investigación documental Lectura comentada Lluvia de ideas,		Recursos: Pintarrón y plumines Selección de un mito, se reproduce y distribuye a los participantes	Tiempo destinado: 15 horas: 5 teóricas; 10 prácticas.

Tabla 5. Rúbrica del producto final de módulo I.				
				Comentarios
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente (6 o menos)	
Contiene todas las partes que conforman el trabajo final. Introducción desarrollo y conclusiones. Contenido: redacción de preliminares, cuerpo del texto y finales, aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	Carece de una de las partes que conforman un trabajo final. Introducción, desarrollo y contenido Contenido: Falta la redacción de preliminares, aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas	Carece de dos de las partes que conforman un trabajo final. Introducción, desarrollo y contenido Contenido: Falta la redacción de preliminares y finales aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	Carece de tres de las partes que conforman un trabajo final. Falta la redacción de preliminares y finales aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	
Fuente: Elaboración propia.				

Tabla 6. Unidad de competencia: II. El amor y el texto literario, véase UAEM, 2009.			
Unidad de competencia II	Elementos de competencia		
	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
La diversidad en el amor Amor a sí mismo, autoestima. Amor filial a la humanidad Amor erótico Desamor El contexto amoroso	Ejercita el uso particular del lenguaje literario Leer a partir de un listado de obras acerca del amor Identifica las partes estructurales de un texto literario Identifica al erotismo como una experiencia vinculada a la vida, no como un objeto de la pasión o más profundamente como objeto de la pasión poética.	Analiza situaciones semejantes y contrastantes de la obra a la vida real o de una época pasada a la suya con la intención de que a partir de este análisis argumente emita y defienda sus juicios Descubre en la obra imágenes y sensaciones que despierten su sensibilidad.	Identificar las partes estructurales de un texto literario Valorar el amor como uno de los móviles más fuertes de la condición humana. Desarrollar una mejor comprensión de los problemas humanos.
Estrategia didáctica: Exposición dirigida. Investigación documental. Lectura comentada. Lluvia de ideas. Reflexión sobre el concepto del amor en cada una de las lecturas.		Recursos: Pintarrón y plumines. Selección de varios textos relacionados en el tema del amor, de diversos géneros. Programación de lecturas, de tertulias, y exposiciones, alusivas al tema del amor	Tiempo destinado: 15 horas: 5 teóricas; 10 prácticas.

Tabla 7. Rúbrica del producto final de módulo II.				
				Comentarios
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente (6 o menos)	
Contiene todas las partes que conforman el trabajo final. Introducción desarrollo y conclusiones. Contenido: redacción de preliminares, cuerpo del texto y finales, aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	Carece de una de las partes que conforman un trabajo final. Introducción, desarrollo y contenido Contenido: falta la redacción de preliminares, aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas	Carece de dos de las partes que conforman un trabajo final. Introducción, desarrollo y contenido Contenido: falta la redacción de preliminares y finales aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	Carece de tres de las partes que conforman un trabajo final. Falta la redacción de preliminares y finales aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	
Fuente: Elaboración propia.				

Tabla 8. Unidad de competencia: III. El poder y la obra literaria, véase UAEM, 2009.

Unidad de competencia	Elementos de competencia		
III	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Poder Poder, dictadura, autoritarismo, despotismo, absolutismo, tiranía, miedo y libertad	El poder. Regla y norma (implícitas, explícitas morales, sociales, religiosas). Ley (lo permitido y lo prohibido) Ausencia y presencia de poder Abuso de poder	Desarrollar la capacidad de análisis sobre los temas universales que se presentan en textos literarios de diversos géneros Reflexión de obras antiguas como actuales, cuyo contenido habla de los valores universales que siguen formando parte de nuestros grupos sociales y preocupaciones cotidianas.	Aprender a dialogar y a negociar las situaciones conflictivas sin agredir, menospreciar o ejercer algún tipo de violencia. Adecuarse a las circunstancias que te proporciona la vida actual, mediante una actitud cooperativa y tolerante.
Estrategia didáctica: Exposición dirigida. Investigación documental. Lectura comentada. Lluvia de ideas. Reflexión sobre el concepto del poder en cada una de las lecturas elegidas.		Recursos: Pintarrón y plumines Selección de varios textos relacionados con el tema del poder, de diversos géneros. Programación de debates, entrevistas, tertulias, y representaciones teatrales, alusivas al tema del poder	Tiempo destinado: 15 horas: 5 teóricas; 10 prácticas.

Tabla 9. Rúbrica del producto final de módulo III.				
				Comentarios
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente (6 o menos)	
Contiene todas las partes que conforman el trabajo final. Introducción desarrollo y conclusiones. Contenido: redacción de preliminares, cuerpo del texto y finales, aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	Carece de una de las partes que conforman un trabajo final. Introducción, desarrollo y contenido Contenido: falta la redacción de preliminares, aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas	Carece de dos de las partes que conforman un trabajo final. Introducción, desarrollo y contenido Contenido: falta la redacción de preliminares y finales aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	Carece de tres de las partes que conforman un trabajo final. Falta la redacción de preliminares y finales aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	
Fuente: Elaboración propia.				

Tabla 10. Unidad de competencia: IV. El entorno y el texto literario, véase UAEM, 2009.

Unidad de competencia	Elementos de competencia		
IV	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Subgéneros dramáticos, obras extensas: tragedia, comedia y drama. Obras cortas: auto–sacramentales, entremés, farsa. Obras musicales: ópera y zarzuela. Elementos del género narrativo: espacialidad, temporalidad, perspectiva. (Punto de vista del narrador).	En esta unidad se pretende que el alumno reconstruya un mundo que abarca todas las actitudes del hombre tanto en el entorno físico-natural como en el histórico –social. Identifique en el entorno y en la herencia las principales determinantes de la conducta humana a partir del texto literario	Analizar situaciones semejantes y contrastantes de la obra a la vida real o de una época pasada a la suya con la intención de que a partir de este análisis argumente emita y defienda sus juicios Descubrir en la obra imágenes y sensaciones que despierten su sensibilidad.	Alcanzar una actitud de disponibilidad para asistir a la representación de una obra dramática relacionada con los temas del entorno
Estrategia didáctica: Exposición dirigida. Investigación documental. Reflexión sobre el entorno en cada una de las lecturas elegidas. Exposición de tertulias, entrevistas, videos, obras teatrales, alusivas al entorno.		Recursos: Pintarrón y plumines Textos alusivos al entorno en diversos géneros. Sala de video Auditorio	Tiempo destinado: 15 horas: 5 teóricas; 10 prácticas.

Tabla 11. Rúbrica del producto final de módulo IV.				
				Comentarios
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente (6 o menos)	
Contiene todas las partes que conforman el trabajo final. Introducción desarrollo y conclusiones. Contenido: redacción de preliminares, cuerpo del texto y finales, aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	Carece de una de las partes que conforman un trabajo final. Introducción, desarrollo y contenido Contenido: falta la redacción de preliminares, aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas	Carece de dos de las partes que conforman un trabajo final. Introducción, desarrollo y contenido Contenido: falta la redacción de preliminares y finales aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	Carece de tres de las partes que conforman un trabajo final. Falta la redacción de preliminares y finales aplicación y uso adecuado de las normas ortográficas.	
Fuente: Elaboración propia.				

Tabla 12. Selección de muestra		
Semestre	Número de alumnos	Tamaño de la muestra
Segundo	366	106
Cuarto	**299**	**94**
Sexto	304	98
Total de alumnos	969	298

Tabla 13. Dimensiones del COED
Dimensión I. Puntualidad y Asistencia. Reactivos: 1. Asiste con regularidad a clase, 2. Si llega a faltar lo notifica con anticipación o lo justifica, 3. Cumple adecuadamente (comienza y acaba) el horario de clase (Es puntual). Dimensión II. Cumplimiento con el Programa Académico. Reactivos: 4. Al inicio del curso da a conocer el programa (objetivos, contenidos, metodología) y su extensión, 5. Se cumplen las normas de trabajo acordadas al principio del curso, 6. Se han visto en clase los temas contenidos en el programa de la materia o curso. Dimensión III. Metodología Docente. Reactivos: 7. En sus exposiciones integra los temas con otras áreas del conocimiento, 8. El método de enseñanza del curso propicia el aprendizaje, 9. Cuando un concepto no queda claro, lo explica de otra manera, 10. Se preocupa por los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as, 11. Consigue que estemos motivados/as e interesados/as por los contenidos de la materia. Dimensión IV. Materiales de Apoyo. Reactivos: 12. Los materiales de estudio (textos, apuntes, etcétera) han sido adecuados, 13. Se utilizaron tecnologías de información como internet, videoconferencias, etcétera, 14. Me motivó a buscar información por mi cuenta, 15. Fomenta el uso de recursos (bibliográficos o de otro tipo) adicionales a los utilizados en la clase, 16. Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates) relacionados con la asignatura. Dimensión V. Actitud hacia los Estudiantes. Reactivos: 17. Es respetuoso/a con los estudiantes, 18. La clase se desarrolla en un ambiente de respeto, 19. Es accesible y está dispuesto/a ayudarnos, 20. Toma en cuenta las opiniones de los alumnos, 21. Es ejemplo de calidad profesional por su capacidad para enseñar. Dimensión VI. Evaluación de los Aprendizajes. Reactivos: 22. Los exámenes evalúan fundamentalmente el grado de comprensión de los temas, 23. Desde un principio se especificaron los criterios y procedimientos de evaluación en esta materia, 24. Los criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos, 25. El nivel exigido en la evaluación corresponde con el que se imparten las clases, 26. Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido. Dimensión VII. Actividades Prácticas. Reactivos: 27. Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la materia, 28. Las clases prácticas están relacionadas con los contenidos vistos en las

clases de teoría, 29. Las prácticas de la materia ayudan a comprender mejor los contenidos teóricos de la materia, 30. En general, estoy satisfecho/a con las clases prácticas que recibí.

Dimensión VIII. Satisfacción General.
Reactivos: 31. Me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases, 32. Considero que he aprendido bastante en esta materia, 33. He dedicado comparativamente más esfuerzo a esta materia que a cualquier otra de este ciclo escolar, 34. El nivel de esfuerzo y dedicación requerido por esta materia ha sido elevado, 35. Recomendaría a este(a) profesor(a) a otros(as) compañeros(as).

Tabla 14. Versión final del COED (35 reactivos). Valoración de la función docente mediante la opinión del estudiante

Instrucciones: Lee cada pregunta y marca en la hoja de respuestas, con base en la siguiente escala, la opción que elijas. Elige sólo una opción para cada respuesta. No contestes ni rayes nada en este cuestionario. Recuerda que tu opinión debe ser únicamente sobre tu experiencia en este curso y con su profesor(a).

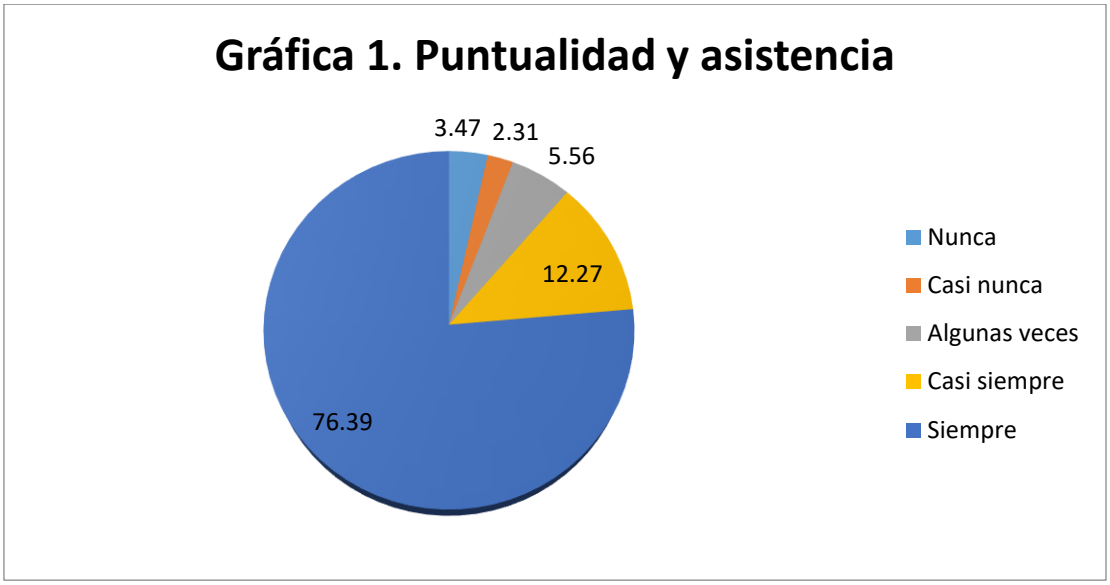
1 Nunca (0-19% de las veces) 2 Casi Nunca (20-39% de las veces) 3 A veces (40-59% de las veces) 4 Casi Siempre (60-79% de las veces) 5 Siempre (80-100% de las veces)

El (la) profesor(a) de este curso:

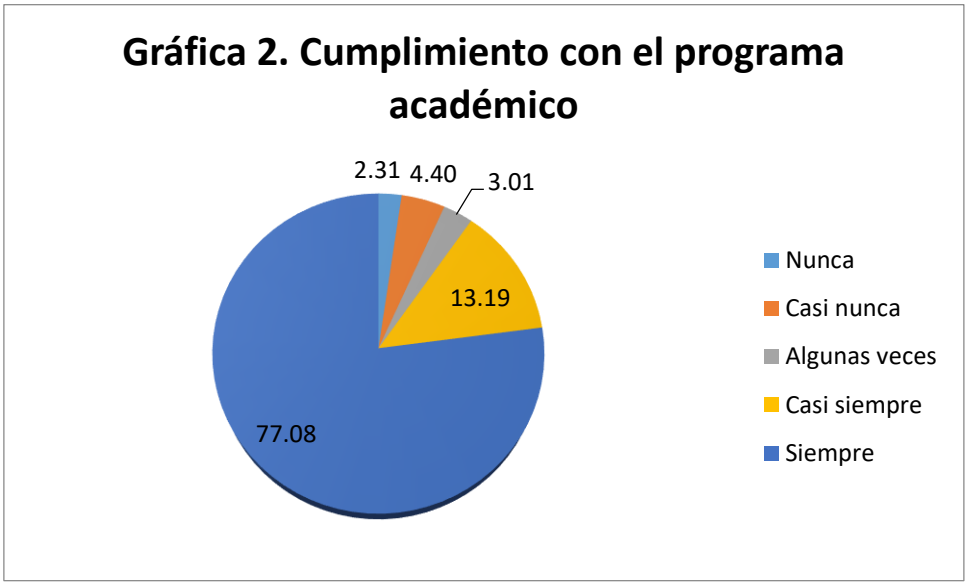
1. Asiste con regularidad a clase.
2. Si llega a faltar lo notifica con anticipación o lo justifica.
3. Cumple adecuadamente (comienza y acaba) el horario de clase. (Es puntual).eld
4. Al inicio del curso (práctica) da a conocer el programa (objetivos, contenidos, metodología) y su extensión.
5. Cumple con las normas de trabajo acordadas al principio del curso (práctica).
6. Ha visto en clase los temas contenidos en el programa de la materia o curso (práctica).
7. Lleva por completo la carga docente de esta materia, curso o unidad. nte
8. En sus exposiciones integra los temas con otras áreas del conocimiento.
9. Propicia con su método de enseñanza el aprendizaje de los contenidos del curso (práctica)
10. Cuando un concepto no queda claro, lo explica de otra manera
11. Se preocupa por los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as.
12. Consigue que estemos motivados/as e interesados/as por los contenidos de la materia (práctica).

13. Utiliza materiales de estudio (textos, apuntes, referencias) apropiados a los objetivos del curso (práctica).
14. Se apoya en tecnologías de información tales como internet y videoconferencias,
15. Me motiva a buscar información por mi cuenta.
16. Fomenta el uso de recursos (bibliográficos o de otro tipo) adicionales a los utilizados en la clase (práctica).
17. Realiza suficientes seminarios, lecturas, charlas, debates relacionados con la asignatura (práctica).
18. Es respetuoso/a con los estudiantes.
19. La clase (práctica) la desarrolla en un ambiente de respeto.
20. Es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos.
21. Toma en cuenta las opiniones de los alumnos.
22. Es ejemplo de calidad profesional por su capacidad para enseñar. Evaluar.
23. Los exámenes que aplica evalúan fundamentalmente el grado de comprensión de los temas.
24. Desde un principio especificó los criterios y procedimientos de evaluación de la materia práctica).
25. Sus criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos
26. El nivel exigido en sus evaluaciones corresponde con el que se imparten las clases (prácticas).
27. Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido. Aplicaciones
28. Se preocupa por relacionar lo visto en clase con aplicaciones o casos prácticos.
29. Proporciona ejemplos de posibles aplicaciones prácticas de los contenidos revisados.
30. Explica la relevancia práctica o para el ejercicio profesional de los contenidos de la materia (práctica).
31. Nos hace reflexionar sobre la relevancia práctica o la utilidad profesional de los temas revisados.
32. Me ha hecho sentir satisfecho/a asistiendo a sus clases (prácticas).
33. Ha hecho que aprenda bastante en esta materia (prácticas).
34. Me produjo una muy buena impresión.
35. Lo(a) recomendaría a otros(as) compañeros(as).
36. Si tuviera oportunidad, tomaría otro curso, materia o unidad (prácticas) con él (ella).

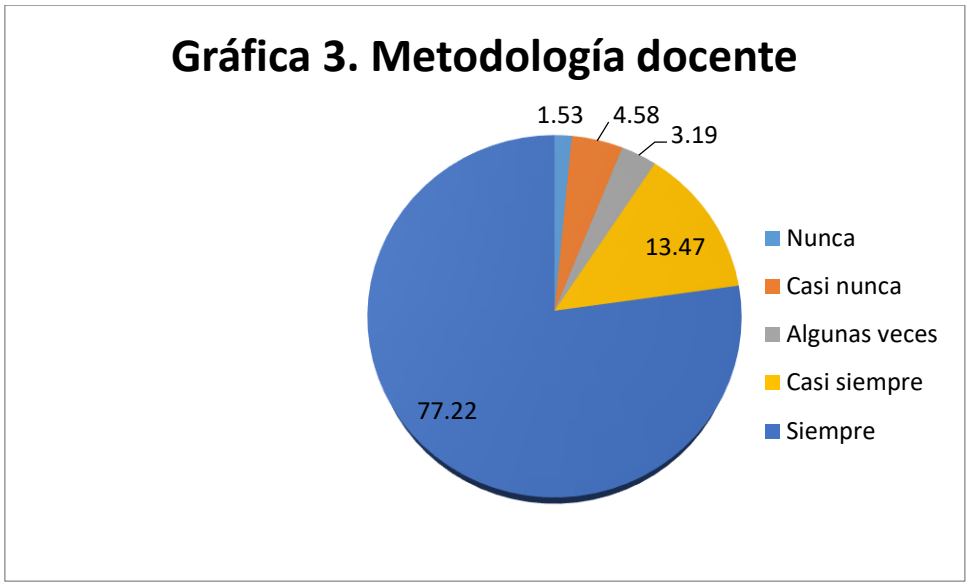
Dimensión I. Puntualidad y asistencia.



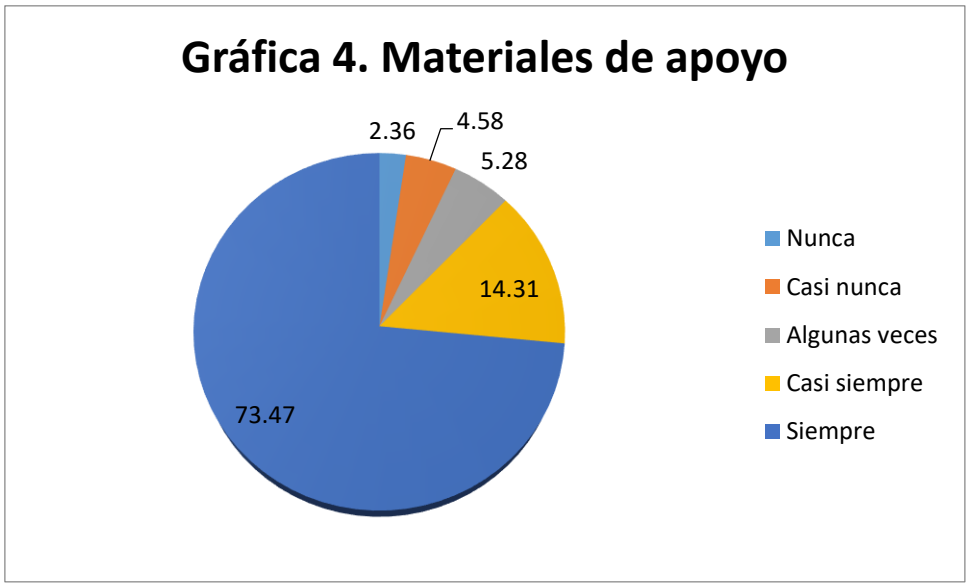
Dimensión II. Cumplimiento con el programa académico.



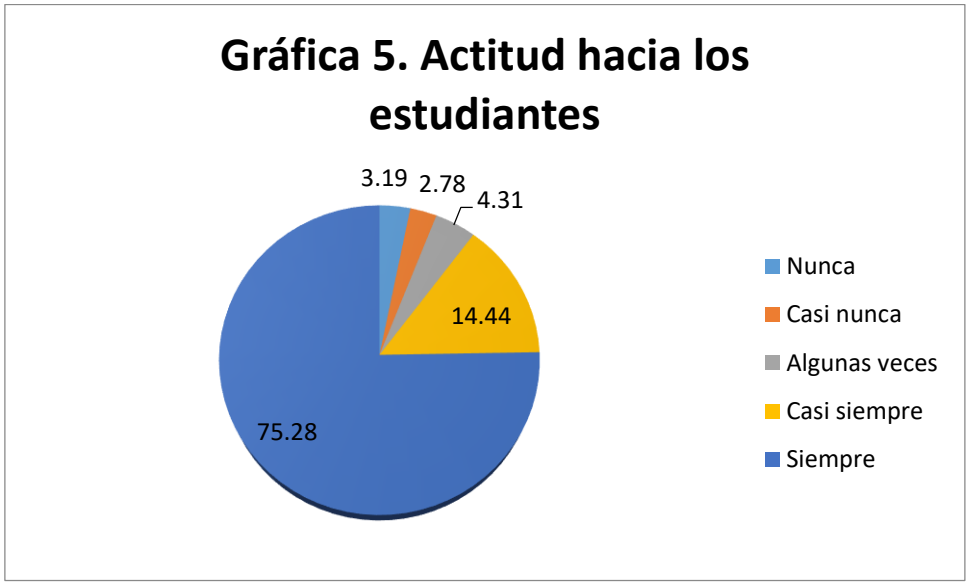
Dimensión III. Metodología docente.



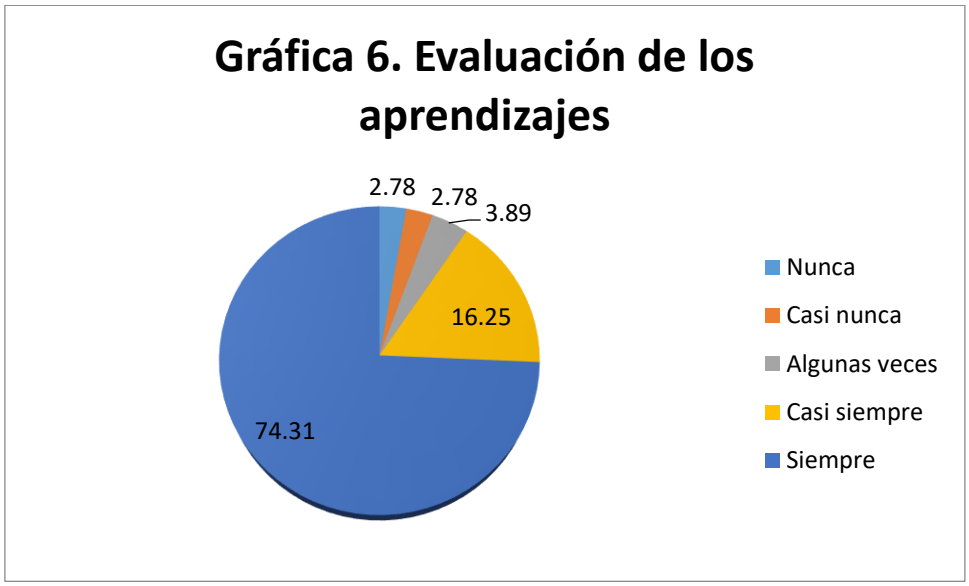
Dimensión IV. Materiales de apoyo.



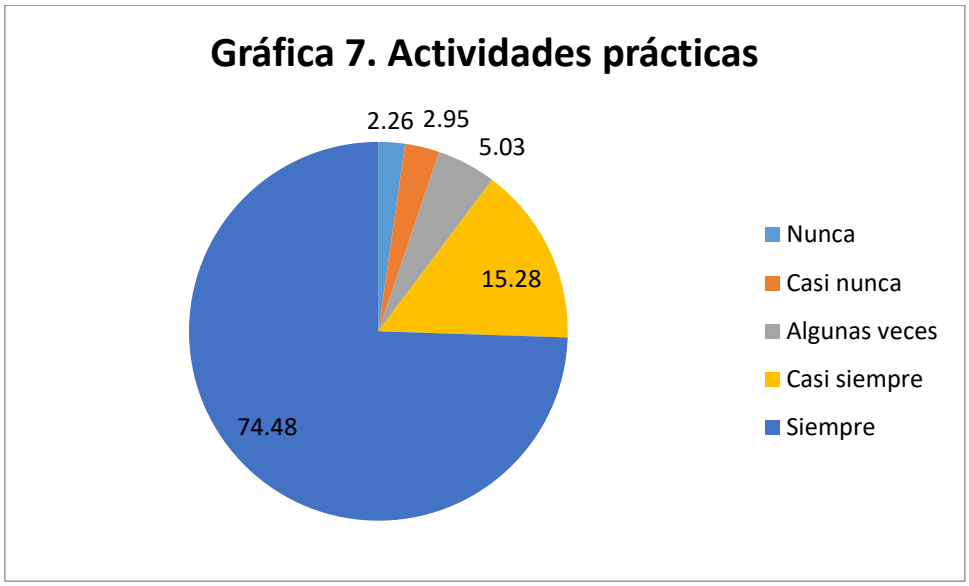
Dimensión V. Actitud hacia los estudiantes.



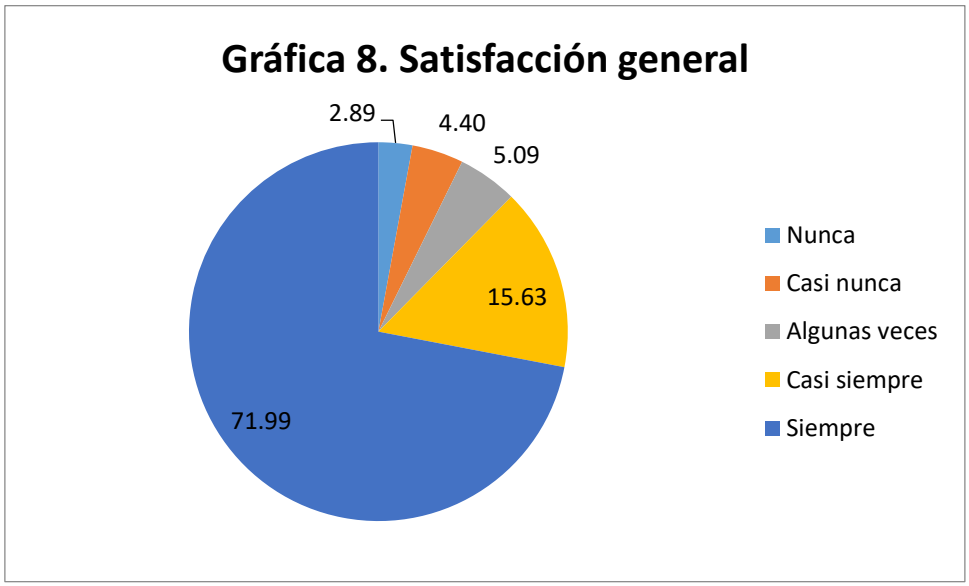
Dimensión VI. Evaluación de los aprendizajes.



Dimensión VII. Actividades prácticas17.



Dimensión VIII. Satisfacción general.



Bibliografía general

Acebes, L. F., Fernando, M., González, M., Herrero, L. C., Mozo, I., Pardo, F., Quintano C. (2008). *Actas del XVI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Análisis de metodologías y métodos de evaluación en diferentes asignaturas de I.T.I.,* esp. Electrónica Industria, Cádi.

Alonso, M. (1979). *Historia de la literatura universal*, España: EDAF.

_____, (1970). *Ciencia del lenguaje y arte del estilo,* España: Aguilar.

Arlan M. Villanueva, M.A., (2000). *Assessment of student learning*. High School Commonwealth.

Álvarez Borrego, Valeria *et al.* (2010) Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. Recuperado el 21 de marzo de 2015 de http://rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf

Barberà, E; Bautista, G; Espasa, A; Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: Antoni Badia (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.° 2. UOC*. Recuperado el 21 de febrero de 2015.

Barros, Cristina y Arturo Souto, (1995). *Siglo XIX: romanticismo, realismo y naturalismo, Serie: Temas básicos, Área: Lengua y literatura,* México: Trillas.

Beristaín, Helena, (1982). *Análisis estructural del relato literario, Teoría y práctica*, México: UNAM.

Biggs, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.

Boorstin, Daniel J. (1999). *Los pensadores*, España: Crítica.

Burana, Carmina, (1987). *La poesía de los goliardos*, México: SEP.

Caraco, Alberto, (2004). *Breviario del caos,* México: Sexto piso.

Cassany, Daniel, (1999). *Construir la escritura*, España: Paidós.

Cassany, D. *et al.* (2007). *Enseñar lengua*. México, Grao.

Chávez Calderón, Pedro y Eva Lydia Oseguera Mejía, (1987). *Literatura universal 1*, México: Publicaciones cultural.

Chávez Calderón, Pedro y Eva Lydia Oseguera Mejía, (1997). *Literatura universal 2,* México: Publicaciones cultural.

Chartier, Roger, (2000). *El juego de las reglas*, Argentina: FCE.

Cohen, Jean, (1977). *Estructura del lenguaje poético*, España: Gredos.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Comte-Sponville, André, (1998). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*, España: Espasa Calpe.

Correa, Pérez, Alicia y Arturo Orozco Torre, (1998). *Literatura universal, introducción al análisis de textos*, Serie AWLI, México: Pearson, Prentice may.

Creme, Phyllis y Mary R. Lea (2000). *Escribir en la universidad*, España: Gedisa.

De Teresa Ochoa, Adriana María y María Angélica Prieto González (1992). *Literatura universal*, México: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México: McGraw- Hill, México.

Díaz Ruiz, Ignacio, (1986). *Literatura I*, México: Ediciones Numancia.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (DIyDE). Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas.* Este documento puede ser consultado en: http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/

Dorado, C. y Bertrán, M. (2012). *Análisis del uso y apropiación social de un sistema de E-portafolio para la enseñanza y el aprendizaje.* En Actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Recuperado el 25 de febrero de 2015 de http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/197/186

Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov, (1985). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México: Siglo XXI.

Fernández, B. M.A. y González, L.S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria.10*(2):237-249.

Fernández, Moreno, César, (1988). *Introducción a la poesía*, México: FCE.

Fernández Pérez, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar.* Morata. Madrid. Pp. 94 – 107.

Francis Salazar, Susan. "Conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente"

Galeana de la O., Lourdes. *Aprendizaje Basado en proyectos*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf

García Fraile, Tobón–Tobón, López. (2009). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias*. Caracas: UNIMET.

González García, María y María teresa Caro Valverde. *Didáctica de la literatura. La educación literaria,* Recuperado el 3 de abril de 2015 de https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf

Gramsci, Antonio, (1963). *La formación de los intelectuales*, México: Grijalbo.

Greimas, A.J. y J. Courtés, (1990). *Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, España: Gredos.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

González, M. Fernando, M., Herrero L. C., Martín, M. A., Mozo. I, Quintano, C., (2008). *Actas de las II Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea, Análisis de metodologías y métodos de evaluación para el desarrollo de competencias*, Madrid,

González, M., Arranz, G., Fernando, M., Patiño, R., Pérez, C., Portillo, A., Simón, S., (2008). *Actas del V Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Análisis de un procedimiento basado en Rúbricas para la evaluación de Competencias Genéricas en Ingeniería,* Lleida,

Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde M.T. (2015). (Coords.) *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria.* Madrid. Pirámide.

Gutiérrez, V.J.M. (2005). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista Mexicana de Investigación Educativa. 1299-13003*.

Grossman, Pamela L. "Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza". Pdf.

Hagar, P.; Gonczi, A.; Athanasou, J. (1994) General issues about assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education. V.19, n.1.* p 3-16.

Herrero, L.C, González, M.L., Acebes, L.P., Fernando, M., Martín, M.A., Mozo, I., Pardo, F., Quintano, C., (2008). *Actas del V Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Hacia una nueva realidad docente: adaptación al EEES de la titulación de ingeniería técnica industrial, especialidad electrónica industrial, en la Escuela Universitaria Politécnica de Valladolid*, Lleida,

Howland Bustamante, Sergio, (1986). *Historia de la literatura mexicana*, 12ª edición, México: Trillas.

Huba, M.E. y Freed. (2000) *Learner-centered Assesment on College Campuses. Shiftimg the Focus from Teacing to Learning*. Boston. Allyn and Baco

IIPE, (2000). *Desafíos de la educación, diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires.

Iser, Wolfgang, (1976). *Introducción y análisis de la obra literaria*, España: Gredos.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

LaCueva, Aurora, (2013). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación Número 16, Monográfico: Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias*. Recuperado el 21 mayo 2013 de http://rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm

Langer, Ellen, (1999). *El poder del aprendizaje consciente*, España: Gedisa.

Literatura I y II, Diccionarios Rioduero (1977), España: Rioduero de EDICA.

Lomas, Carlos, (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. I y II, 2da. Edición, España: Paidós.

Macías Narro, Alfredo. (2009). *La RIEMS, un fracaso anunciado*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 6, (12). Recuperado el 29 de marzo de 2012 de: http: / /www.odiseo.com.mx/2009/6- 12/pdf/macias- riems.pdf

Magris, Claudio, (2001). *Utopía y desencanto*, España: Anagrama.

Martín, M, Arranz, A., Fernando, M., González, M., (2008), *Actas del 16 Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Competencias Genéricas desarrolladas por el Grupo de Innovación Docente en ITI- Electrónica Industrial*, Cádiz,

Martín, M, Fernando, M., González, M., Herrero, L. C., Mozo, I., Quintano, C. (2008), *Actas de las II Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea, Desarrollo y evaluación de competencias genéricas,* Madrid,

Mazón, R. J.J. Martínez, S.J. y Martínez G. A. (2009). La evaluación de la función docente mediante el estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la Educación Superior. 1(149):*113-140

Mckenzie Norman, *et al*. (1983). *La enseñanza y el aprendizaje. Nuevas perspectivas*, Jorge Ferreiro Santana, (trad.), México: UNESCO/SEP.

Millares Carlo, Agustín, (1977). *Historia universal de la literatura*, México: Esfinge.

Morin, E., *El Método IV. Las ideas: Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización,* Cátedra, Madrid 1999.

Ocampo, Luis. F. Apuntes sobre los conceptos de método y metodología. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de https://www.google.com.mx/webhp?ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=AprXVOeFIJKTyAS5-YDoDw

OEI (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Recuperado el 3 de noviembre de 2014 de http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf

Ortiz Ortíz, María Gloria (2003). *Manual para planear y desarrollar la evaluación del aprendizaje en el material didáctico*. Innova, Universidad de Guadalajara.

Oseguera de Chávez, Eva Lidia, (1995). *Historia de la literatura latinoamericana*, 2da. Reimpresión, México: Alhambra Mexicana.

Pozo, Juan Ignacio y Carlos Monereo, (Coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Aura XX, España: Santillana.

Programa de formación docente de educación media superior. Diplomado: "Competencias docentes en el nivel medio superior". Recuperado el 17 de abril de 2013 de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/proford ems/pdf/modulo1.pdf

Quintana, Hilda E. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación. *En Teoría y didáctica de la lengua y de la literatura*. Edit. Laboratorio educativo, m. 8, p. 89 – 96.

Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 53*, 10-21.

Rod McDonald, David Boud, John Francis, Andrew Gonczi, (1995). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la Educación Técnica y Profesional*, UNESCO, París.

Rueda, B. M. y Torquemada, G. A. D. (2004). Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad. En: Rueda, B. M. (2004). Coordinador. *¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México, ANUIES.

Sánchez Miguel, E. (1997). La avaluación formativa de la comprensión lectora. En T. Ribas (Coord.), *La evaluación formativa en el área de la lengua* (pp. 83-107). Barcelona: Graó.

Sampieri Hdez., Roberto *et al.,* (1998): *Metodología de la Investigación*, McGraw Hill, México. Págs. 76-88

SEP (2007). *Hacia la Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado el 18 de junio de 2013, de http://www.sems.gob.mx/img/nv/home/Sistema%20_Nacional%20_de%20_Bachillerato_Miguel%20Szekely.ppt

SEP (2008a). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior.* Recuperado el 18 de Junio de 2011, de http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf

SEP (2008b). *Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado el 18 de Junio de 2013, de http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marc o %20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf

SEP. (2008c). *Competencias Genéricas que expresan el perfil del egresado de la Educación Media Superior.* Recuperado el 10 noviembre de 2014, de http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/COMPETENCIAS_GENERICAS.pdf

Talanquer, Vicente, Formación docente: ¿Qué conocimientos distinguen a los buenos maestros de química?, pdf.

Tercer Informe Anual de Actividades 2010–2011 Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria, pdf.

Tobón Tobón, Sergio, Julio Herminio Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile, (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.* México, Pearson

Tobón, Sergio, (2005) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá, Eco ediciones

Tobón, Sergio, (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*, Talca: Proyecto Messeup.

Torres, Rosa María. Nuevo rol docente. *Boletín 49 Proyecto principal educativo*. 58-63.

UAEM, (2009). Plan de estudios del bachillerato. pdf.

UAEM, (2009) *Programa de asignatura, Lectura de Textos Literarios.*

UAEM (2010). Estadística 911. Inicio de cursos 2009–2010. Educación Media Superior. Recuperado el 25 septiembre de 2014 http://planeacion.uaemex.mx/docs/E911EMS_Inicio_09-10.pdf

Valero M., Díaz de Cerio, L. M., (2005). *Actas del Primer Congreso Español de Informática, Autoevaluación y co-evaluación: Estrategias para facilitar la evaluación continuada*, Granada,

Valero M., (2009). "La evaluación en el contexto del EEES. ¿Cómo evaluar competencias?". Recuperado el 15 noviembre de 2014 http://epsc.upc.edu/~miguel%20valero/

Valle, R.M.; Alaminos, I.; Contreras, E., Salas, L. E.; Tomasini, P. y Varela, M. (2004). Student Questionnarie to Evaluate Basic Medical Science Teaching (METEBQ-B). Rev. Med. IMSS, 42.

Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Zarzar, C, C. (2001). *Temas de didáctica. Reflexiones sobre la función de la escuela y el profesor.* México: Progreso. Recuperado el 19 mayo de 2015 de: books.google.com.mx/books?isbn: 9706413022, 9789706413024.