



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
AREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

“LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL I QUE
PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GENÉRICA
COMUNICACIÓN EN LOS ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE DE LA
PREPARATORIA NO. 1”

PRESENTA:

KARLA PATRICIA PIÑA DE LUCIO

COMITÉ TUTORIAL:

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

Pachuca de Soto, Hgo., a 13 de mayo 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: ESTADO DEL CONOCIMIENTO	5
ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS: UN CAMBIO DE ENFOQUE.....	5
CONSIDERACIONES ÚTILES ANTE EL RETO DE ENSEÑAR COMPETENCIAS.....	8
SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA, HACIA EL LOGRO DE COMPETENCIAS.....	10
A MANERA DE CONCLUSIÓN	17
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	20
PREGUNTAS ESPECÍFICAS.....	20
OBJETIVO GENERAL	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
JUSTIFICACIÓN.....	21
CAPITULO III: HACIA LA COMPRESIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	23
COMPETENCIA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	23
LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA INTEGRAL A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	26
LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO CURRICULAR COMÚN	31
MODELO EDUCATIVO DE LA UAEH: LAS COMPETENCIAS EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO.....	37
LAS COMPETENCIAS ENUNCIADAS PARA LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL I	38
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	40
PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	41
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL DISEÑO DE ACTIVIDADES	48
CAPITULO V: METODOLOGÍA	52
DIAGNÓSTICO	52
ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	52
MODELO DE DAVID KOLB: POR EL MODO DE PROCESAR LA INFORMACIÓN	53
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	54
CONCLUSIONES	59
BIBLIOGRAFÍA	60

Introducción

El desarrollo de competencias en los diferentes niveles educativos de nuestro país es un tópico que ha ocupado el discurso educativo a últimas fechas. Al tratar de incorporar esta perspectiva en las aulas, los currículos, las metodologías y las formas de evaluación, se presentan retos que nos exigen tener en cuenta aspectos metodológicos, necesidades del aula y el contexto que permitan incorporarla.

Como preámbulo es importante dejar claro tal como la ha mencionado Perrenoud que enseñar por competencias no es dejar de lado los saberes. Partiendo de esta idea en el aspecto micro del trabajo educativo, es decir el aula, es importante desarrollar estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias a la par de lo conocimientos. Lo que nos indica que estos conceptos trabajan juntos y subsisten el uno con el otro, una competencia nos permite movilizar saberes y significarlos de manera útil en nuestro desarrollo personal, social y académico.

Considerado lo anterior es fundamental el diseño de actividades dentro del aula y las asignaturas específicas, como una estrategia para desarrollar competencias y garantizar la movilización de saberes.

El presente trabajo revisa esta perspectiva partiendo de un análisis bibliográfico en el Capítulo I a manera de estado del conocimiento, para establecer un parámetro de lo que se ha realizado con respecto a este tema en el desarrollo de competencias en diferentes disciplinas y también específicamente en la enseñanza del español en bachillerato.

En el Capítulo II se presenta el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos que guían esta investigación.

El capítulo III presenta un análisis de los elementos que componen el objeto de estudio: las competencias y las actividades de aprendizaje. Las competencias se analizan desde su enunciación en el Marco Curricular Común hasta llegar a su

integración al Modelo Educativo del Bachillerato en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En relación a las actividades de aprendizaje se analizan diferentes posturas teóricas principalmente referenciadas por Chan (2006) para guiar el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje.

Finalmente en el Capítulo IV se muestra la metodología para realizar el diagnóstico que permita obtener datos importantes en un grupo específico para diseñar las actividades de aprendizaje. Así mismo se presentan los resultados del diagnóstico de un grupo de la Escuela Preparatoria Número 1 dependiente de la UAEH.

Capítulo I: Estado del conocimiento

En el marco de la educación por competencias surgen diferentes interrogantes sobre el logro de concreción de éstas, es decir ¿cómo es que logramos el desarrollo de competencias en los alumnos?, ¿cuáles son las opciones más recomendables?.

La intención por tanto es dar cuenta de la revisión que se ha hecho a este respecto para poder entender los retos y perspectivas de la educación basada en competencias.

Enseñanza basada en competencias: Un cambio de enfoque.

Si bien el desarrollo de la enseñanza por competencias se ha situado como transición necesaria hacia el desarrollo de las sociedades del conocimiento. Tal como apuntan Villarroel & Bruna (2014) el debate ha estado situado en cómo avanzar desde una educación teórica, basada en contenidos netamente declarativos, a una formación que incorpore el entrenamiento práctico y el desarrollo de competencias. El desarrollo de las competencias en el bachillerato requiere un cambio de paradigma de cómo se conciben los procesos dentro del aula.

Tal como señalan Aguado & Arranz, (2005) el reto actual supone desarrollar competencias, entendiendo éstas como habilidades personales o tendencias de comportamiento, en ves del tradicional conocimiento técnico, por lo que la actividad en el aula implica la necesidad de facilitar oportunidades de práctica reales. Por lo tanto “La mera transmisión de información y conocimiento resulta insuficiente cuando lo que se persigue es capacitar a la persona, conseguir que haga algo que hasta entonces no hacía, o que realizaba de manera diferente” (Aguado & Arranz, 2005). Entonces el proceso de enseñanza se centra en el desarrollo de habilidades para movilizar saberes y hacer frente a situaciones específicas, más allá de la simple acumulación de conocimientos sin plusvalías a corto o largo plazo.

También el cambio supone entender el término, considerar las competencias como parte de las habilidades y capacidades cognitivas y conductuales, que ya son parte del ser humano. Y no como algo aislado de los procesos cognitivos y sociales. Por lo que la escuela en su modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los alumnos logren desarrollar capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal. (García Retana, 2011)

El enfoque educativo por competencias conlleva una movilización de los conocimientos, a una incorporación de éstos a situaciones cotidianas, académicas y personales, Ortega (2008) en Retana, (2011) señala que los procesos desarrollados en el aula deben ayudar a los alumnos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, ya que para el desarrollo de las competencias, el educando no solo debe saber manejar sus saberes, sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás.

Por lo que visto de esta manera, el reto supone un cambio de enfoque en cómo desarrollamos las actividades en el aula, desde el nivel macro que es el modelo educativo, hasta el nivel micro que es el quehacer didáctico en el día a día.

Morín en Corvalán (2011) enfatiza que las competencias corresponden al saber actuar sobre los diversos ámbitos vitales frente a los paradigmas de la complejidad. Por lo que en palabras de Corvalán (2011) la didáctica debe dotarse de herramientas y estrategias suficientes para desarrollar el paradigma de la complejidad.

Lo que supone que los diseños curriculares deben considerar en primer lugar las competencias como metas terminales integrales y no solo sobre la base de la acumulación de conocimientos, con uso y aplicaciones reales en vez de una acumulación pasiva de contenidos.

Así mismo, de manera consecutiva, se debe considerar el rol del docente y el alumno, Frade (2009) retomado por García Retana (2011) señala que el desarrollo curricular por competencias, debe considerar al maestro como el eje articulador a través del cual los conocimientos y habilidades se transforman en acciones, lo que lleva a definir como propósito del maestro el logro de competencias en el alumno, ya que el trabajo del docente consiste no sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance.

Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias (Delors, 1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo.

Entonces el papel del docente va mas allá de un papel protagónico, es mas un personaje que trabaja a la par del alumno, guiándolo y planteándole situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas; en resumen competencias.

En cuanto al rol del alumno, este deviene en un papel activo, en un sujeto dispuesto a resolver problemas, interactuar con su entorno y ser capaz de involucrar diversos elementos del mismo para la resolución de tareas.

Lo antes expuesto supone un cambio de cómo se han desarrollado los procesos de aprendizaje hasta ahora. Representa un cambio de paradigma respecto a las metas de aprendizaje, los desarrollos curriculares y los roles del docente y el alumno.

Como resultado de la búsqueda a este respecto, a continuación se presentan

algunas consideraciones, que serían útiles al momento de enseñar competencias.

Consideraciones útiles ante el reto de enseñar competencias.

Al tratar de implementar las competencias en el aula, es importante entender que es un acontecer que implica la participación activa de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Villa Sánchez & Poblete Ruiz (2007) señalan que la enseñanza basada en competencias se fundamenta en un sistema de enseñanza y aprendizaje que progresivamente va desarrollando la autonomía de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender. Este enfoque pierde su sentido y su esencia si se incorpora únicamente como una metodología del profesor.

Por lo tanto el docente como profesional de la educación debe considerar metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje que permitan el desarrollo autónomo de los estudiantes, y un aprendizaje más significativo, por medio de una metodología más activa que incorpore el trabajo individual y grupal. En cuanto al alumno, como se mencionó, requiere una disposición para involucrarse en el desarrollo de su propio conocimiento, éste proceso es gradual y se desarrolla a la par del tránsito y formación del alumno por modelos basados en competencias.

Por otra parte, este cambio implica también transformaciones en los modelos de enseñanza que hasta ahora se han implementado. Lo que supone, tal como menciona Villa Sánchez & Poblete Ruiz (2007), adecuar los planes de estudio, las estructuras e infraestructuras, modificar el papel del profesorado y preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al acontecer del aula, se requiere que el docente establezca un compromiso con el cambio, una deconstrucción de rutinas y costumbres anteriores hacia el desarrollo de otras nuevas. Las tareas docentes en el nuevo sistema pedagógico requieren entonces más que una capacitación de técnicas y estrategias, además del conocimiento de los temas disciplinares.

Respecto a la transición hacia este nuevo paradigma, se debe tener en cuenta los siguientes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, hacia el logro de competencias (Villa Sánchez & Poblete Ruiz, 2007):

- En primer lugar, la estrategia de enseñanza y aprendizaje debe asegurar la adquisición de las competencias genéricas y específicas de la asignatura por los estudiantes. “La formación de competencias genéricas a nivel académico requiere la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomenten la globalidad, el aprendizaje interdisciplinario y aplicado”. (Villarroel & Bruna, 2014)
- Se debe también explicitar los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje seleccionados (exposición, estudio de documentos, estudio de casos, proyectos, resolución de problemas, dinámicas de grupos, debates, presentaciones formales, etc.).
- Especificar los recursos espaciales, materiales, audiovisuales, informáticos, u otros del entorno, que se van a utilizar como apoyo para el desarrollo del proceso.
- Así mismo reflejar la asignación de tiempos previstos a los grandes apartados de las actividades del alumno, tanto dentro como fuera del aula.

Las actividades deben contemplar el que los estudiantes movilicen integradamente los saberes en una situación realista. Por lo que las actividades deben plantearse progresivamente de lo simple a lo complejo.

Finalmente otra de las consideraciones importantes en el desarrollo de las competencias es lo señalado por Alonso y Gallego (2010) en García Retana (2011), el conocimiento del docente de los estilos de aprendizaje de sus alumnos permite diversificar las tareas en el aula, seleccionar las actividades que resultaran mas provechosas así como señalar directrices en el diseño de metodologías en el aula.

Por lo tanto “En esta nueva conceptualización de la enseñanza, se requiere una

nueva comprensión del aprendizaje y un docente que modifique su forma tradicional de ejercer la docencia. El desafío al que se enfrenta el profesor es el de lograr que sus estudiantes aprendan desde un nuevo enfoque, diferente a las practicas que hasta entonces venia desarrollando, lo que implica flexibilizar, diversificar e innovar en sus estrategias y técnicas de enseñanza y evaluación para que el alumno logre las competencias esperadas en la asignatura que imparte”. (Villaruel & Bruna, 2014). Lo que supone entonces elegir un modelo pedagógico centrado en el aprendiz (Díaz Barriga, 2006), tal como lo sugiere la Secretaria de Educación Publica en el documento “Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general, México, Dirección General del Bachillerato” (SEP, 2013).

Sugerencias para la enseñanza, hacia el logro de competencias.

Considerando que el enseñar competencias es un proceso complejo y que requiere innovación en el desarrollo de nuevas actividades y estrategias. En este apartado se presentan los resultados obtenidos en cuanto a las posibilidades de actividades y estrategias planteadas por algunos autores para el desarrollo de competencias.

Una experiencia desde la enseñanza en Ciencias de la Salud

En el contexto de la enseñanza médica Baños & Pérez, (2005) presentan algunas opciones que pueden incluirse en otras áreas del conocimiento:

- El ABP es un método excelente para desarrollar competencias de todo tipo: instrumentales cognitivas y metodológicas (capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad de organización y planificación, gestión del tiempo, razonamiento crítico), instrumentales tecnológicas y lingüísticas (búsqueda y análisis crítico de la información, comunicación oral y escrita), interpersonales (trabajo en equipo, habilidades interpersonales, liderazgo, compromiso ético) y sistémicas (capacidad para el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones). (Baños &

Pérez, 2005)

- Utilización de películas comerciales en el ámbito educativo. Consiste en la proyección de películas que se exhiben en las salas comerciales o en la televisión con objetivos docentes. Es frecuente que vayan seguidas de un debate sobre los aspectos más relevantes que se muestran en ellas pero existen otras posibilidades. Su interés viene refrendado por el aumento progresivo de publicaciones sobre el tema y por la publicación de una nueva revista destinada a recoger y difundir experiencias en este ámbito. (Baños & Pérez, 2005)
- Uso de portafolios en el fomento de las competencias. Los portafolios son instrumentos que tiene dos grandes finalidades, por un lado permiten la reflexión sobre el desarrollo de una competencia con la intención de mejorarla y por otro permiten acreditar el grado de asunción de dicha competencia.

Cabe destacar que la organización y selección de estas actividades depende del propósito y los atributos de la competencia que se deseen desarrollar, estos bien pueden adaptarse a diferentes contextos y situaciones disciplinares.

Repositorio de actividades para el logro de competencias transversales: Miró & Jaume-i-Capó (2010)

El repositorio es un sitio web donde profesores de nivel universitario, comparten actividades donde se trabajan competencias a la par de los contenidos de una asignatura. En palabras de los autores “la idea es muy parecida al trabajo cooperativo de la wikipedia o los programas de software libre, donde el esfuerzo de muchos consigue útiles de gran calidad para todos. Como en estas empresas, para que el resultado sea útil es necesario no solo acumular el conocimiento, sino hacerlo accesible, fácil, y agradable de mantener y actualizar” (Miró & Jaume-i-Capó, 2010).

Al inicio el repositorio contaba con el apoyo de 15 profesores, la mayor parte del

Departamento de Matemáticas e Informática. Hasta la fecha de publicación del artículo (2010) colaboran 46 profesores de 5 universidades españolas y varias iberoamericanas. Se dispone de actividades para trabajar las competencias transversales de trabajo en equipo, comunicación, análisis, síntesis y evaluación o uso de idiomas extranjeros, en los estudios de biología, matemáticas e ingenierías principalmente.

El repositorio consiste en un conjunto de actividades: tareas (problemas, memorias, informes, ejercicios, materiales multimedia, referencias, etc.) que se llevan a cabo en una asignatura para la obtención de los objetivos de la competencia transversal, pero adquiriendo simultáneamente los objetivos específicos del temario.

Las actividades que se pueden encontrar en el repositorio han sido usadas con éxito por uno o más profesores en sus clases. Son, por lo tanto, actividades específicas de una asignatura y un estudio concreto, aunque muchas son fácilmente adaptables a otras asignaturas y estudios, ya que la capacidad de resolver problemas, por ejemplo, no es tan distinta en una asignatura de Informática que en una de Biología. Los principios básicos serán idénticos o similares, siendo la instancia concreta de los ejemplos lo que más difiera. (Miró & Jaume-i-Capó, 2010).

Si bien el repositorio antes citado tiene como enfoque principal el área disciplinar de ciencias exactas, es un elemento importante de análisis de referencia para consultar material y también para estructurar un ejercicio similar considerando a las ciencias sociales, las competencias genéricas o las competencias propias de alguna asignatura en específico.

Guía del docente para el desarrollo de competencias: Universidad Iberoamericana
(Crispín Bernardo, Gómez Fernández, Ramírez Robledo, & Ulloa Herrero, 2012)

Esta guía es elaborada y presentada por la Universidad Iberoamericana, como parte de las estrategias de la formación académica en la enseñanza por

competencias. La guía presenta de manera general los aspectos relacionados a la formación por competencias.

Su objetivo principal es el de orientar a los profesores para fortalecer su práctica docente en un enfoque por competencias. Ofreciendo opciones de estrategias y actividades, dirigidas a que los estudiantes tengan un aprendizaje profundo y significativo. (Crispín Bernardo, Gómez Fernández, Ramírez Robledo, & Ulloa Herrero, 2012)

Algunas de las actividades sugeridas son:

- Exposición
- Seminario
- Diálogo y argumentación.
- Discusión.
- Dramatización o juego de roles.
- Trabajo en equipo.
- Clarificación de valores, etc.

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas en Bachillerato: COPEEMS

Como parte del documento *Guía para el registro, evaluación y seguimiento de las competencias genéricas* (COPEEMS), COPEEMS propone una serie de estrategias didácticas que pueden ser utilizadas para el desarrollo de las competencias genéricas. Que se presentan como un conjunto de sugerencias para que el docente seleccione, adapte o genere estrategias derivadas de su experiencia y creatividad, considerando el contexto particular en el que se encuentre. Algunas de ellas son:

- Análisis de casos.
- Análisis de textos.
- Collage.

- Debate.
- Diseño de proyectos.
- Elaboración de síntesis.
- Ensayos.
- Exposición oral.
- Juego de roles.
- Mapa conceptual y mental.
- Monografías.
- Periódico mural.
- Practica reflexiva.
- Reporte de lectura, etc.

Estrategias para el desarrollo de competencias en el área del Español

Esta información sintetiza la consulta de cuatro tesis de la Universidad Politécnica Nacional (UPN) se ubican en el bachillerato y ofrecen información acerca del desarrollo de competencias relacionadas a la asignatura de Español y algunos factores para el desarrollo de habilidades en el desarrollo de las mismas.

Título	Autor	Nivel	Competencia a desarrollar	Descripción
Didáctica constructivista para el desarrollo de la competencia comunicativa.	Ortega Pascacio, (2002)	Bachillerato general.	Comunicación	La estrategia esta estructurada de la siguiente manera: <i>Primera etapa:</i> Desarrollo del plano oral. <i>Segunda etapa:</i> desarrollar la competencia en el plano escrito. La estrategia define actividades para el desarrollo de la competencia con un cronograma secuencial de actividades.
El uso de mapas conceptuales como una estrategia de aprendizaje significativo en la materia de Lengua española del primer grado de	Morales Solano, (2009)	Bachillerato general: Colegio Judío.	Pensamiento reflexivo	Se hace una breve revisión de diferentes teorías del aprendizaje, el proceso cognitivo, las características y beneficios del aprendizaje significativo.

preparatoria.				Se abordan las características, proceso de elaboración, ventajas, desventajas y evaluación de los mapas conceptuales, estrategia que promueve el pensamiento reflexivo y facilita la organización de los nuevos conocimientos mediante una jerarquización o pirámide de conceptos, en la que los más generales se colocan en la parte superior.
Propuestas de estrategias para el incremento de léxico entre los alumnos de bachillerato.	Zamorano Vega, (2003)	Bachillerato: Colegio de Bachilleres.	Comunicación	El propósito de la estrategia es ayudar al maestro para que sus estudiantes amplíen su vocabulario en la redacción, aspecto esencial de un buen número de objetivos del programa de la materia.

Factores que influyen en el desarrollo de habilidades para la comunicación escrita en estudiantes de bachillerato: un estudio de casos en el colegio de bachilleres	Topete Corral (2003)	Bachillerato: Colegio de bachilleres.		Este análisis señala la importancia que se tiene al desarrollar habilidades para comunicarse por escrito, las dificultades que se manifiestan al escribir una tarea, redactar sus ideas y al tratar de darle coherencia a la estructura de un texto, así como el bajo aprovechamiento, alto índice de reprobación, ausentismo y apatía a la tarea como lo es la lectura son los factores más frecuentes en su desempeño académico.

A manera de conclusión

El enfoque curricular por competencias es una respuesta posible a los esfuerzos por lograr un acercamiento entre la educación y el medio en el que se desarrolla, lo que transforma el papel del docente y activa el rol del estudiante, para desarrollar juntos nuevas competencias.

“Este modelo tiene grandes ventajas, pero también advierte grandes obligaciones

para su implementación. La principal está directamente relacionada con los profesores y su formación como docentes en el modelo de competencias. Este enfoque supone una actualización docente en metodologías de enseñanza y evaluación, mayor tiempo de preparación de clases y construcción de evaluaciones auténticas, más tiempo para entregar retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados en pruebas y realizar actividades prácticas donde se observe el despliegue de las competencias de la asignatura”. (Villaruel & Bruna, 2014)

Si bien no existe una receta, un plan infalible o una secuencia preestablecida que asegure el éxito de este proceso. Tomar en cuenta las consideraciones antes planteadas así como contar con disposición y creatividad permitirá la construcción de competencias en los alumnos.

Después de lo revisado el desarrollo de competencias es un proceso dinámico que requiere la contextualización de la enseñanza, la disposición del docente para generar estrategias adecuadas para las competencias y los alumnos a los que se dirigen, si bien la concreción de este proceso no es responsabilidad única del docente. Este juega un papel importante en el diseño de los espacios idóneos para este fin.

Capítulo II: Planteamiento del problema

Actualmente en el currículo de Educación Media Superior se enuncia el logro de competencias como evidencia del aprendizaje y movilización de saberes. En este capítulo se presentan las preguntas que guían esta investigación, los objetivos y los aspectos que justifican la importancia y trascendencia de este trabajo en el desarrollo de competencias a través del diseño de actividades.

Para lograr cualquier aprendizaje independientemente del enfoque de formación, es importante articular ciertos elementos para este fin. Es decir coordinar objetivos, contenidos, materiales, actividades y espacios para el logro del aprendizaje.

En el caso de desarrollo de competencias, es necesario plantear una secuencia didáctica que permita llegar al nivel deseado de capacidad. Si bien son diversos los elementos insertos en el proceso de enseñanza aprendizaje, uno de los modos de desarrollo de la competencia puede ser las actividades de aprendizaje, que juegan un papel importante en la movilización de saberes. El diseño de las actividades, basadas en ciertos elementos, por ejemplo un diagnóstico de las condiciones, espacio y características del alumno, puede favorecer y abonar al desarrollo de la competencia.

Una competencia enuncia habilidades, actitudes, conocimientos y destrezas que es necesario desarrollar dependiendo de área del conocimiento, así mismo define diferentes atributos. El diseño intencional de una actividad de aprendizaje que considere la composición de la competencia y sus atributos puede favorecer el desarrollo de la misma de manera satisfactoria.

Sin embargo, ¿Qué actividades de aprendizaje son las ideales?, ¿cuáles son las que favorecerán el desarrollo de la competencia?, ¿cómo se debe diseñar una actividad de aprendizaje? o ¿qué elementos deben tomarse en cuenta para hacerlo?. El propósito de esta investigación es poder dar luz a estas cuestiones.

Ya que el propósito de la Educación Media Superior es lograr competencias buscar los medios para lograrlo.

Pregunta de investigación

- ¿Cómo promover el desarrollo de las competencias genéricas de comunicación en el primer semestre del Bachillerato a través de la asignatura de Español I?

Preguntas específicas

- ¿Qué referentes teóricos y metodológicos sustentan el diseño de actividades de aprendizaje para promover el desarrollo de la competencia de comunicación en la asignatura de Español I?
- ¿Cómo contribuyen los estilos de aprendizaje en el diseño de actividades orientadas al desarrollo de la competencia de comunicación en la asignatura de español I?

Objetivo general

- Diseñar actividades de aprendizaje en la asignatura de español I para el desarrollo de la competencia genérica de “comunicación” y sus diferentes atributos en el bachillerato de la UAEH.

Objetivos específicos

- Diseñar actividades de aprendizaje en la asignatura de español I para el desarrollo de la competencia genérica en comunicación.
- Identificar los estilos de aprendizaje y las actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencia genérica en comunicación a partir de los fundamentos teórico metodológico de estas.

Justificación

El desarrollo de competencias en educación media superior se ha convertido en un nuevo enfoque al desarrollar e implementar los currículos. El desarrollo de competencias implica innovar y desarrollar estrategias y actividades que permitan el logro y concreción de estas.

Al tratar con recursos humanos los procesos se dinamizan considerando las características propias de los individuos y también los aspectos que aporta el contexto.

Enseñar por competencias supone entonces el involucramiento de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. El alumno asume un rol activo en el desarrollo y concreción de su aprendizaje y por su parte el docente debe romper con antiguos paradigmas y mostrar una disposición a el diseño creativo y dinámico de espacios de aprendizaje, actividades y estrategias que respondan a las necesidades del alumno y el contexto para el desarrollo de competencias.

Ya que el desarrollo de competencias es un proceso dinámico y creativo es importante entonces encontrar y diseñar las estrategias mas apropiadas para cada contexto y asignatura.

El propósito de este trabajo es identificar y diseñar aquellas actividades que permitan el desarrollo de competencias en el área de comunicación partiendo de la asignatura de español I. Lo que implica considerar supuestos metodológicos y diagnóstico de las necesidades del grupo para el óptimo desarrollo de competencias.

Identificar el como diseñar y desarrollar actividades en el aula para el desarrollo de la competencia de comunicación en la asignatura de español I es importante ya que brinda la oportunidad de avanzar en este nuevo reto que es incluir las competencias en el aula. Esto impactara directamente en los alumnos,

permitiendo tener pautas para el diseño de actividades que impacten verdaderamente en su aprendizaje y a la par el desarrollo de las competencias propias de la asignatura.

Capítulo III: Hacia la comprensión del objeto de estudio

Con el propósito de comprender el objeto de estudio, en el siguiente capítulo se aborda una revisión conceptual del término competencia y su aplicación al ámbito educativo, desde su incorporación en la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), la concreción del Marco Curricular Común, su integración al modelo educativo del Bachillerato de la UAEH y las designadas específicamente para la asignatura de español I. Así mismo se retoman los aspectos teóricos relacionados al desarrollo de actividades y la relación que tiene el diagnóstico de los estilos de aprendizaje para un mejor desarrollo de las actividades en el aula.

Competencia: una aproximación conceptual

El término competencia ha empezado a cobrar importancia en el ámbito educativo como un modelo de formación, que pretende el desarrollo del alumno en el aspecto académico y social, al fomentar habilidades, actitudes, conocimientos y valores, que le permitan resolver problemas y desempeñarse en diferentes ambientes.

En el sentido estricto de la palabra, competencia, definida por la Real Academia de la Lengua Española (2012), es un término derivado del latín *Competentia*, *competente* que significa “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.”

Esta expresión se inserta en la cotidianidad del siglo XXI, en un marco de cambios difíciles y radicales, se ha vuelto necesario comprenderlo para desenvolverse en las sociedades de la información y el conocimiento. El vocablo de competencia enuncia que el cometido de la educación es ayudar al alumno a desarrollar pericia, aptitudes, conocimientos y habilidades para intervenir y resolver situaciones concretas de cara a la modernidad.

Las competencias fueron inicialmente aplicadas a la industria y hacen referencia a las capacidades de los empleados para responder y gestionar situaciones laborales. En este contexto algunas aproximaciones a este término citadas por

Argudín (2005) son:

Richard Boyatzis (1982): *“Una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar”.*

Marelli (2000): *“la competencia es una actividad laboral, medible, necesario para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados para la organización. Son capacidades humanas susceptibles de ser medidas, que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimientos exigidos en el trabajo.”*

El obrero o empleado debía entonces ser capaz de interpretar y desarrollar estrategias que le permitieran el logro de metas de manera eficiente. Además del logro de la meta de manera eficiente, las competencias deben ser medibles para verificar los niveles de rendimiento.

Estas aportaciones son importantes y significativas, sin embargo en el contexto educativo se requiere un concepto más amplio que nos permita comprenderlas y desarrollarlas en el marco de la formación de seres humanos y no solo recursos humanos.

A este respecto las siguientes aportaciones pueden ayudarnos a clarificar la visión de las competencias en el contexto educativo.

ANUIES (2006) definen las competencias como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son

evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)". (Maria de Allende & Morones Diaz, 2006).

Las competencias orientan el proceso de enseñanza – aprendizaje a desarrollar las capacidades en el alumno que le permitan desarrollarse en situaciones cada vez más complejas en el área profesional, académica, personal y en áreas específicas del conocimiento.

Así mismo Perrenoud (2000) hace algunas aportaciones importantes a esta palabra, situándolas específicamente en el área de la educación. Para él una competencia es la capacidad de movilizar los recursos cognitivos para resolver una situación en concreto. Las competencias deben desarrollarse en un marco contextualizado ligado a los contextos culturales, sociales y económicos en los que se desempeña el alumno.

Esta expresión aunque no tan nueva parece suponer una moda o reciente tendencia en el desarrollo de las actividades del aula, sin embargo la necesidad de movilizar saberes y articularlos en la resolución de problemas específicos y contextualizados, no es una moda. El saber desempeñarse en diferentes situaciones es importante en la formación integral del alumno. (Perrenoud, 2000) Poseer un conjunto de conocimientos o capacidades no significa ser competente, se debe saber aplicar y gestionar este aprendizaje hacia el logro de nuevas metas o la resolución de problemas cotidianos, académicos o laborales. Por lo que las competencias deben vincularse al sector laboral pero también a las prácticas sociales y situaciones complejas específicas del lugar en donde nos desarrollamos. Retomando la visión de la UNESCO se menciona que “la educación debe tomar en cuenta las necesidades expresadas en el plan de vida del individuo, establecer los resultados que se quiere obtener y planear los esfuerzos necesarios para lograr estos propósitos” (Argudin, 2005, pág. 12).

Por lo tanto es necesario fomentar aprendizajes permanentes basados en el desarrollo de las competencias adecuadas. Perrenoud (2008) propone que el movilizar saberes es un proceso mas bien natural pero para algunas situaciones especificas requieren de una conciencia de los conocimientos y habilidades implicadas en la resolución de alguna cuestión en especifico. Además las competencias deben contribuir a la consolidación cultural, social y económica de las sociedades del conocimiento y la información.

Así podemos definir a las competencias en educación como un conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que facilitan la movilización de saberes para resolver problemas y situaciones de la vida académica, laboral y personal.

La educación basada en competencias, pretende que exista un vínculo entre la escuela y el ámbito laboral, así mismo articular los diferentes niveles educativos y facultar al alumno para desarrollarse en un contexto específico, enfrentado los retos y demandas que éste le requiera.

Las competencias en el contexto de la Reforma Integral a la Educación Media Superior

En el marco de las reformas educativas al nivel básico, la Secretaria de Educación Pública planteo la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), como una propuesta para articular las reformas en los niveles anteriores de formación y para resolver los retos que enfrenta este nivel educativo en nuestro país, que son de manera concreta (SEP, 2008):

- Ampliación de la cobertura
- Mejoramiento de la calidad
- Búsqueda de la equidad

Con respecto al mejoramiento de la calidad la SEP considera que se logre una formación solida en las diversas áreas del saber, así como el desarrollo de los

conocimientos, habilidades y destrezas que se requerirán en la vida adulta. Aunado a estos los aprendizajes deben ser pertinentes y significativos para los alumnos. Considerando que si los alumnos observan que lo aprendido en la escuela es útil a sus necesidades, se esfuerzan mas en el logro y consolidación de otras habilidades mas complejas.

Esta pertinencia sin embargo debe considerar el aspecto personal, laboral y académico, es decir ayudar en la resolución de los propios retos, la inserción temprana o posterior a la formación universitaria al trabajo y en la continuación de los estudios profesionales. “La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información.” (SEP, 2008)

Esta perspectiva plantea retos que debe enfrentar la Educación Media Superior (EMS) en relación a los contenidos, programas y planes de estudio. Existen elementos en común en la EMS en México como los son:

- El *Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias*. “Esto implica una reestructuración curricular que reconoce que los estudiantes deben tener una base sólida que les permita la adquisición de conocimientos posteriores y tener un buen desempeño en el trabajo”.
- La *Flexibilidad y enriquecimiento del currículo*. “Como respuesta a la poca flexibilidad de los marcos curriculares tradicionales, lo cual es una de las principales causas de la deserción en la EMS, y con la intención de enriquecer las trayectorias educativas de los estudiantes, se observa una tendencia a eliminar secuencias rígidas, crear espacios transdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades tanto dentro como fuera de los programas académicos, de manera que sean evidentes sus aplicaciones en la vida diaria y el trabajo”.
- Y los *Programas centrados en el aprendizaje*. “Esto implica cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas, y en las prácticas

docentes, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes”.

Así mismo se han planteado diferentes reformas considerando los diferentes subsistemas de EMS en el país debido a sus particularidades y enfoques de formación es necesario aterrizar lo anterior a cada uno de ellos.

En lo que respecta al *Bachillerato general*, la reforma se aplicó en 2003-2004 en su fase piloto a 70 escuelas, y en ciclos posteriores a todas las escuelas de la Dirección General (SEP, 2008). Sin embargo esta reforma no plantea una nueva estructura de planes de estudio, mas bien la actualización en relación a pertinencia de los contenidos y adoptar nuevos enfoques de enseñanza centrados en el alumno. Por lo que el currículo del Bachillerato General considera al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo alumno debe dominar considerando también el uso de las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida.

Estas reformas toman como eje la formación basada en competencias, tomando como referente la experiencia de la Unión Europea, Francia, Chile y Argentina. Países que han hecho énfasis en el desarrollo de competencias para fortalecer las habilidades clave en la consolidación del alumno. Además se enfocan en el desarrollo de una actividad pedagógica centrados en el aprendizaje enunciado los objetivos formativos en forma de competencia para facilitar su instrumentación y verificación.

Los principios que guían la RIEMS, consideran como eje central en la formación el enfoque por competencia para garantizar, los tres principios globales básicos:

- Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato
- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio

- Tránsito entre subsistemas y escuelas

El enunciar competencias genéricas y disciplinares logra la pertinencia y relevancia de los planes de estudio con relación a las necesidades, productivas, económicas y sociales del país y así mismo permite y facilita el tránsito entre subsistemas al considerar una formación común en el desarrollo de competencias genéricas. Considerando los múltiples subsistemas de EMS, homogenizar la formación es un proceso complejo y poco comprensible, por lo que se planteo la implementación de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias que garantice el desarrollo de un perfil básico del alumno. Esto permite que los alumnos puedan obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones reestructuren drásticamente sus particulares formas de organización.

Las competencias por lo tanto definen una unidad común de conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer que le permitan el desarrollo personal y la transición por diferentes subsistemas y el reconocimiento de sus estudios de manera universal.

El MCC queda delimitado entonces por tres conjuntos de competencias y conocimientos a desarrollar:

- Competencias genéricas
- Competencias y conocimientos disciplinares
- Competencias profesionales

Las *competencias genéricas* son las que los alumnos deben desarrollar y permitirles comprender su contexto y desenvolverse en el, así mismo deben facultarles para desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje autónomo, en cuanto a lo personal les habilita para establecer relaciones saludables y participar activamente en el ámbito social, profesional y político a lo largo su vida.

Se les consideran competencias clave y transversales ya que no son específicas de un solo campo del conocimientos y son necesarias en todos los contenidos del

plan de estudios aplicables a todas las dimensiones del desarrollo del alumno, lo académico, lo social, profesional y personal. Así mismo se consideran transferibles por que facultan al alumno adquirir otras competencias, podríamos considerálas como la base del de otras competencias mas complejas.

Las *Competencias disciplinares* definen los conocimientos y las habilidades, valores y actitudes relacionados a estos que permiten movilizarlos y que debe poseer el alumno al finalizar sus estudios de bachillerato.

Estas competencias están directamente relacionadas con las áreas disciplinares, lo que es una evidencia de que educar por competencias no es dejar de lados los saberes (Perrenoud, 2008), sino organizarlos para el desarrollo de habilidades que favorezcan su portabilidad.

Así mismo están divididas en básicas y extendidas. “ Las competencias se caracterizan por demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico. En ese sentido, su formulación es general aunque puedan plantearse en niveles de concreción: una competencia de complejidad superior puede descomponerse en competencias más sencillas”. (SEP, 2008). Las básicas se consideran comunes para todos los subsistemas de EMS y las extendidas como propedéuticas hacia la especialización en una área específica del conocimiento.

Las *Competencias profesionales* se inscriben específicamente en el logro de habilidades, actitudes conocimientos y valores del ámbito laboral que aluden dominio de taras específicas en el ámbito del trabajo. Por ejemplo saber operar cierto equipo de oficina o algún instrumental tecnológico. Estas al igual que las competencias disciplinares se clasifican en básicas y extendidas dependiendo de su nivel de dificultad. Las primeras hacen referencia a la formación elemental para el trabajo y las segundas al ejercicio de profesional.

Las competencias en el Marco Curricular Común

El Marco Curricular Común es pues la parte operativa del la RIEMS considerando una formación por competencias que articule el aprendizaje de la educación básica con la EMS hacia la educación superior, además de apoya al alumno en su desarrollo integral durante todo su proceso educativo y para la vida; a la vez de prepáralos para su inserción en el campo laboral.

El MCC común se organiza en cinco niveles de concreción:

En el primer nivel considera el como las instituciones incluyen las competencias que, por su naturaleza, deben ser globales y en cantidad realizables.

El segundo nivel considera el currículo y su construcción en el ámbito particular de cada institución, en relación a su filosofía y proyecto educativo.

El tercer nivel de concreción en los planes y programas específicos de cada subsistema e institución. En este nivel se considera la flexibilidad para organizar los contenidos curriculares de acuerdo a las necesidades y características del contexto organizando las competencias en asignaturas, campos formativos, módulos o ejes transversales, entre otras posibilidades.

Las adecuaciones por centro escolar o plantel están contempladas en el cuarto nivel de concreción y deben ser resultado de las necesidades educativas de una población estudiantil.

Y finalmente, el quinto nivel de concreción curricular corresponde a lo que sucede en el salón de clases e involucra las decisiones del docente, para el diseño de actividades, secuencias didácticas y planes de clase apropiados para el desarrollo de competencias.

Las competencias genéricas en el ámbito de la RIEMS recuperan la forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (experiencias previas, conocimientos, habilidades, actitudes, entre otros para actuar de manera reflexiva,

activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal como social en esencia so aquellos aprendizajes imprescindibles para llevar a cabo un vida plena como ciudadano en la sociedad contemporánea.

Las once competencias genéricas definidas y acordadas conjuntamente y los principales atributos que han de articular y dar identidad a la Educación Media Superior de México, se indican a continuación (SEP, 2008):

Se auto determina y cuida de sí

- 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.*

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

- 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.*

Atributos:

- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas,

sensaciones y emociones.

- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. *Elige y practica estilos de vida saludables.*

Atributos:

- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Se expresa y comunica

4. *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.*

Atributos:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.

- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Piensa crítica y reflexivamente

5. *Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.*

Atributos:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
 - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
 - Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
 - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
6. *Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.*

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al

acervo con el que cuenta.

- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Aprende de forma autónoma

7. *Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.*

Atributos:

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Trabaja en forma colaborativa

8. *Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.*

Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. *Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad,*

región, México y el mundo.

Atributos:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Modelo educativo de la UAEH: Las competencias en el bachillerato universitario.

Todos los planteles que imparten el bachillerato general ofrecen la misma formación básica y que consiste en 31 asignaturas. (SEP, 2008)

El segundo nivel de concreción curricular considera las particularidades de los diferentes centros educativos y las características de sus modelos educativos. Por lo que para implementar el MCC en el Bachillerato Universitario la de acuerdo a la filosofía y proyecto educativo de la UAEH.

Se consideran 7 competencias genéricas para el Programa Educativo de Bachillerato de la UAEH (UAEH):

- Formación
- Liderazgo Colaborativo
- Comunicación
- Creatividad
- Pensamiento crítico
- Uso de la Tecnología y

- Ciudadanía

Estas competencias son equivalentes con las propuestas por la RIEMS, ya que en la reforma del Programa Académico de Bachillerato se incorporan todos los atributos de éstas, para ser desarrollados por las que ha definido la Universidad.

Las competencias enunciadas para la asignatura de Español I

El programa de la asignatura de Español I ésta dividido en tres unidades:

- Unidad I: Conocimientos básicos de lectura y lingüística
- Unidad II: Textos
- Unidad III: Redacción

Por medio de esta programación temática se prevé el desarrollo de las siguientes competencias:

- Formación
- Creatividad
- Comunicación
- Pensamiento crítico

En la siguiente tabla se encuentran detalladas las competencias previstas para la asignatura de Español I y sus respectivos atributos.

UAEH Preparatoria No. 1 Competencias genéricas a desarrollar en la asignatura de Español I		
UAEH	RIEMS	
Formación	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.

	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	7.3 Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
Comunicación	4 . Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
		4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
		4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
Creatividad	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
Pensamiento crítico	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Actividades de aprendizaje

Acercándonos a una conceptualización del término, Lockwood citado por Delgadillo (2010) señala que “las actividades de aprendizaje son ejercicios o supuestos prácticos que pretenden que el alumno no se limite a memorizar, sino que esté constantemente aplicando los conocimientos con la finalidad de que los convierta en algo operativo y dinámico”.

Las actividades de aprendizaje permiten entonces guiar y organizar el aprendizaje, reforzar, practicar y aplicar lo aprendido además de retroalimentar aspectos importantes de lo que se está aprendiendo; así mismo las actividades de aprendizaje permiten asimilar nuevos conceptos, relacionándolos con conocimientos previos y motivando los procesos individuales de construcción del conocimiento.

“Las actividades de aprendizaje pueden considerarse acciones en el proceso de construcción del conocimiento. Que puede ser, en principio, cualquier cosa: leer, copiar, subrayar, repetir, etc; aunque es evidente que hay actividades que facilitan o consolidan más el aprendizaje que otras y que, por tanto, son mejores recursos.” (Penzo, 2010)

Las actividades son medios para asimilar la información, la parte operativa de la programación de un conjunto de contenidos que se pretende, se conviertan en conocimiento. Por tanto, “las actividades de aprendizaje sirven para aprender, adquirir o construir el conocimiento disciplinario propio de una materia o asignatura; y para aprenderlo de una determinada manera, de forma que sea funcional, que pueda utilizarse como instrumento de razonamiento.” (Penzo, 2010)

Por otra parte Perrenoud (2007) apunta que “las actividades de aprendizaje, en principio, sólo son medios al servicio de fines que autorizarían otros progresos y elegidas en función de una teoría. Sin embargo en la práctica, las cosas son menos racionales. Algunas actividades se inspiran en la tradición, la imitación y los medios de enseñanza y no siempre están pensadas según una perspectiva

estratégica. A veces, no están pensadas en absoluto.”

Para poder elegir actividades es necesario, pensar y diseñarlas desde una visión clara del propósito del aprendizaje y considerar también situaciones problemáticas, como, las limitantes del tiempo, los espacios y ambientes de aprendizaje, las características grupales así como personales de los alumnos, la disposición a la cooperación y colaboración así como la imaginación y las competencias del profesor. Ya que, si esto no se considera, las actividades pueden convertirse en situaciones o experiencias vacías, por falta de sentido, tiempo, implicación o regulación.

Entonces ¿Cómo seleccionar o diseñar las actividades de aprendizaje adecuadas? Primeramente debe considerarse que “puede haber tantas como contenidos de información y operaciones puedan realizarse con ellas. Las posibilidades de clasificación son, igualmente, muy numerosas” (Penzo, 2010). Sin embargo podemos tomar en cuenta ciertos planteamientos teóricos que orienten el diseño de estas hacia el logro de los propósitos educativos.

Perspectivas teóricas en el diseño de actividades de aprendizaje

Penzo, (2010) propone el uso de la taxonomía de B. Bloom, que distingue entre actividades de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Es una clasificación a la que, desde el punto de vista conceptual, se podría dirigir la crítica de basarse en actividades supuestamente independientes del contexto y, desde el punto de vista metodológico, de ser innecesariamente complejas.

Delgadillo (2010) retoma lo propuesto por Hilda Taba considerando que las actividades de aprendizaje deben cumplir con una función determinada para promover conocimientos considerando la madurez cognoscitiva de los sujetos. Enfatizando que, la actividad por la actividad misma no existe y que cada una de éstas debe ser planeada de acuerdo a los siguientes dominios (Delgadillo, 2010):

- Capacidad de razonamiento. Relacionada con la ejecución de tareas que exigen el descubrimiento de una regla que actúa en una serie de estímulos o materiales de información y un proceso de deducción o de razonamiento lógico para producir o evaluar conclusiones que se siguen de una serie de premisas.
- Actividades de razonamiento inductivo. Se parte del análisis del material y se infiere la existencia de una o más reglas que se puedan aplicar a ese material al elegir la respuesta correcta. Estas actividades ayudan al estudiante a conectarse con sus propias experiencias.
- Actividades de habilidad deductiva. Se pide formar o elegir una conclusión ante una serie de premisas dadas que cumplen una relación no evidente. Estas actividades inducen al análisis de las tareas, de tal forma que los estudiantes puedan generalizar y coordinar sus ideas, así como plantearlas con sus propias palabras y hacer comparaciones o sacar conclusiones.
- Actividades de relaciones viso espaciales. Implican estímulos biotridimensionales con o sin movimiento, en los que interviene la orientación, la identificación, el recuerdo para determinar, entre los distintos estímulos, cuál cumple algún tipo de requisito.
- Capacidades verbales. Incluyen actividades relacionadas con el vocabulario, la comprensión verbal, el manejo y la expresión simbólico-lingüística, además están muy vinculadas con las habilidades de razonamiento.

Otra perspectiva es la ofrecida por Jacob (2012) lo que sugiere es que el diseño de las actividades se centren en tres ejes:

1. **Motivar:** que promuevan la motivación de alumno hacia lo que se va a aprender. Ya que considera que “es importante prestar especial atención a la motivación del alumno, considerarla imprescindible dado que es la responsable de iniciar, mantener y dirigir la conducta de un individuo hacia la consecución de una meta u objetivo.” (Jacob, 2012). Lo que debe incluir

que el estudiante haga propios los objetivos planteados en la asignatura, para que se comprometa activamente en el logro de estos, identificándolos como suyos.

2. **Formar:** La segunda aportación que una actividad debe ser necesariamente formativa es decir que contribuya al desarrollo del temario propio de la asignatura. “Pueden servir para presentar contenidos nuevos o para fijar aspectos ya enunciados. Una vez más el diseño de la actividad debe recoger la información relativa a este componente, indicando qué objetivos operativos se pretende lograr con ella.”
3. **Evaluar:** y finalmente que contribuya a la valoración que se haga al asignar una calificación final de la asignatura, teniendo un componente netamente evaluativo. “En el caso de que sea posible y razonable debería tenerse en cuenta el esfuerzo que su realización exige al alumno, la posibilidad de medir el logro de objetivos operativos y el tiempo que el equipo docente deberá dedicar a la revisión de los trabajos.” (Jacob, 2012)

Estas aportaciones resultan interesantes, sobre todo al considerar los propósitos de las actividades y los niveles cognitivos del alumno.

Centrando más la atención en actividades que promuevan experiencias hacia el desarrollo de competencias genéricas o disciplinares, es necesaria la utilización de estrategias que nos permitan regular el aprendizaje para desarrollar y estimular los procesos cognitivos.

A este respecto se sugiere analizar la propuesta de Marzano (1999) para organizar el trabajo en el aula, y al dirigir este análisis al diseño de actividades de aprendizaje, es posible empezar desde los más simples y de manera gradual propiciar el desarrollo de hábitos mentales productivos, esta dimensión propone el desarrollo de habilidades para gestión y regulación del aprendizaje y se adaptan al modelo de desarrollo de competencias.

Las dimensiones propuestas por Marzano (1999) son las siguientes:

1. **Establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje:** para que el aprendizaje ocurra el estudiante debe tener actitudes y percepciones efectivas. La situación didáctica debe motivarle e interesarle en lo que va a aprender.
2. **Adquisición e integración del conocimiento:** cuando el conocimiento es nuevo se debe ayudar al alumno a establecer una relación con lo que ya sabe y apoyarle en encontrar utilidad al nuevo conocimiento.
3. **Extensión y refinamiento del conocimiento:** cuando el contenido no es nuevo los alumnos extienden y refinan sus conocimientos agregando nuevas distinciones y conclusiones.
4. **Uso significativo del conocimiento:** para que ocurra el aprendizaje efectivo, los alumnos deben involucrarse en tareas significativas que movilicen los saberes adquiridos.
5. **Hábitos mentales productivos:** finalmente, a medida que los alumnos adquieren e integran el conocimiento, lo extienden, refinan y usan de manera significativa, deben utilizar hábitos mentales productivos que los capaciten para regular su conducta, pensar crítica y creativamente.

Con base en las dimensiones mencionadas por Marzano (1999), Chan (2006) realiza un análisis y a su vez propone otras orientadas directamente al desarrollo de actividades de aprendizaje que permitan un proceso formativo y por medio del cual se puede avanzar de manera inductiva – deductiva, lo que claramente podría permitir, si se planifica, el desarrollo de habilidades de competencias genéricas.

Las dimensiones de esta propuesta son las siguientes (Chan, 2006):

- **Problematización – Disposición:** Remite a la generación de actitudes favorables para aprender. Ello implica que el estudiante reconozca las necesidades formativas que tiene. Equivale a una fase de problematización o interrogación sin la cual es difícil que el sujeto pueda iniciar un proceso de aprendizaje, pues el carácter de cuestionamientos, curiosidad inicial o la motivación no se genera en él y su aplicación al estudio puede obedecer a

finalidades no necesariamente ligadas al conocimiento.

- **Adquisición y organización del conocimiento:** Dimensión que contempla las conexiones que los estudiantes hacen de la información, aquello nuevo que requiere un punto de enlace con lo ya sabido para significar algo. Así mismo esta integración informativa se hace con base en una organización, de modo que toda información es acomodada de acuerdo a determinados esquemas.
- **Procesamiento de la información:** No basta organizar la información, sino que el aprender implica operar con ella, es decir, desarrollar operaciones mentales tales como, la deducción, la inducción, la comparación, la clasificación, la abstracción, operaciones todas que constituyen una base de pensamiento que habilita al sujeto para trabajar con todo tipo de información. Al igual que las primeras dimensiones, los estudiantes aprenden a problematizarse, a adquirir, a organizar y a procesar paralelamente a la apropiación informativa que realizan, pero estas dimensiones como andamiaje de todo tipo de aprendizajes futuros son la parte más duradera, el basamento del aprender.
- **Aplicación de la información:** El ciclo del aprendizaje se consolida en la medida que la información se pone en juego para tratar con problemas reales o posibles. Hacer practicas, operar los conceptos, investigar, planear el proyecto, resolver el problema y estudiar casos, entre otros ejercicios, nos permiten utilizar los conocimientos adquiridos de manera significativa, en otro apartado de este documentos encontrará una lista de productos que podrán ayudar a que el estudiante evidencie sus procesos, conocimientos y el tipo de habilidades que se están ejercitando.
- **Conciencia del proceso de aprendizaje – autoevaluación:** El sujeto que hace conciencia de la forma como aprende, de los pasos que sigue, que controla cada dimensión y se da cuenta del trayecto de la información, las operaciones y usos de la misma, consigue un método para aprender y con ello su formación puede darse autogestivamente.

Además Chan (2006) señala que la información es un insumo del conocimiento pero es la actividad sobre la información lo que produce el aprendizaje. De ahí que contenidos y actividad se deban considerar de manera integrada. Por lo que se consideran dos tipos de relaciones: contenido – actividad de aprendizaje, actividad de aprendizaje – contenido.

Las relaciones que a continuación se explican, pueden favorecer el desarrollo de competencias en los en los alumnos de bachillerato.

“Sí lo que importa es enseñar a pensar, sí los aprendizajes fundamentales tienen que ver con el control que los estudiantes logren de las dimensiones del aprendizaje, y de lo que se trata es de que estén habilitados en ellas para que cualquier tipo de información pueda ser manejada ahora y en el futuro, es fundamental reconocer que las estrategias de aprendizaje deberían poner el énfasis en las actividades. ¿Qué tipo de razonamiento requiere esto en la programación? Sí se quiere tener en cuenta de manera prioritaria la actividad de aprendizaje, lo primero que se plantearía como intención en el programa serían las dimensiones” (Chan 2006, pág. 16)

La **relación contenido – actividad de aprendizaje** implica: Plantear los contenidos considerando las dimensiones del aprendizaje por lo cual para cada contenido se indica una actividad relacionada con una dimensión del aprendizaje.

La otra relación, **actividad de aprendizaje – contenido** propone desarrollar actividades para cada contenido considerando en el diseño que la actividad incluya en un solo tema el desarrollo de todas las dimensiones del aprendizaje.

En cuanto al diseño Conole (2008) citado por Marcelo, C. (2014) refiere que el diseñar la enseñanza secuenciando un conjunto de actividades y tareas de aprendizaje de los alumnos requiere que los profesores tengan un conocimiento profundo de la materia que enseñan y un conocimiento didáctico del contenido para transformarlo en materia enseñable.

Según Koper (2004) citado por Marcelo, C. (2014), el diseño del aprendizaje hace referencia a las actividades de aprendizaje que son necesarias para que los alumnos alcancen unos objetivos de aprendizaje: en la mayoría de los casos incluye actividades cuidadosamente secuenciadas de acuerdo con algunos principios pedagógicos, en este caso los principios pedagógicos pueden basarse en las teorías del desarrollo cognitivo y el aprendizaje significativo de Ausubel. El diseño del aprendizaje define expresamente en qué condiciones los estudiantes deben realizar las actividades de aprendizaje para lograr los objetivos.

Marcelo, C. (2014) después de la investigación definió las siguientes categorías en las que se pueden agrupar las actividades de aprendizaje, que perfectamente pueden ubicarse dentro de las dimensiones propuestas para el aprendizaje.

- Actividades asimilativas
- Actividades de gestión de información
- Actividades de aplicación
- Actividades comunicativas
- Actividades productivas
- Actividades experienciales
- Actividades evaluativas

Uno de los desafíos de la Reforma Integral a la Educación Media Superior en México es enseñar a aprender, a pensar para lograr aprendizajes más efectivos. Por lo que es importante enseñar habilidades para desarrollar el pensamiento. Una situación de aprendizaje no se produce al azar, se genera y se planea en función de una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver.

“Elegir y modular las actividades de aprendizaje es una competencia profesional esencial, que no solo supone un buen conocimiento de los mecanismos generales de desarrollo y de aprendizaje, sino un control de las didácticas de las disciplinas.”
(Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar , 2007)

Los estilos de aprendizaje y el diseño de actividades

Los estilos de aprendizaje tienen diferentes concepciones, sin embargo su conocimiento y aplicación al desarrollo de las actividades en el aula, resulta importante, ya que el diagnóstico de ellos puede darnos una idea de la manera en que se llevan a cabo los procesos cognitivos individualmente, lo que permite planear estrategias contextualizadas y acordes a las necesidades cognitivas del alumno.

Un estilo de aprendizaje para Schmeck, R. (1982), citado por Cabrera Albert & Fariñas León (2011) es el estilo cognitivo con el cual un individuo se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender. Estas preferencias están relacionadas con la personalidad, intereses y contexto del alumno. Los estilos de aprendizaje son “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje” (Cabrera Albert & Fariñas León, 2011)

Otra de las concepciones es la de Alonso, C. (1999), citado también por Cabrera Albert & Fariñas León (2011) quien propone entender los estilos de aprendizaje como “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Si bien al definir conceptualmente el término no hay un criterio definido, es importante entender algunos elementos en común:

- Los estilos de aprendizaje son un proceso personal.
- Están relacionados con la manera en que se enfrenta el individuo a una situación de aprendizaje.
- Son recursos personales: cognitivos, afectivos, sociales y culturales.

Definir conceptualmente el término no es sencillo, llegar a un consenso sobre los tipos o clasificaciones de los estilos de aprendizaje tampoco, ya que existen tantas

clasificaciones como definiciones.

A éste respecto Aragón y Jiménez, (2009) hacen una revisión conceptual de los diferentes modelos sobre los estilos de aprendizaje y sugieren el siguiente marco conceptual:

- Sistema de representación (Modelo PNL): Visual, Auditivo y Kinestésico
- Modo de procesar la información (David Kolb): Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico
- La categoría bipolar (Felder y Silverman): Sensoriales / Intuitivos, Visuales / Verbales, Secuenciales / Globales y Activos / Reflexivos
- Las preferencias de pensamiento (Ned Herman): Racionales, Cuidadosos, Experimentales y Emotivos
- Desarrollo de las capacidades (Bernice Mc Carthy): Proceso de ocho momentos pedagógicos para conseguir que el alumno logre aprendizajes significativos.

Uno de los modelos mas populares de los enlistados anteriormente es el Modo de procesar la información. Este modelo analiza el desarrollo del aprendizaje basado en la experiencia y la premisa básica planteada por Kolb (Aragón y Jiménez, 2009) es que “la supervivencia de los seres humanos depende de nuestra habilidad para adaptarnos a las condiciones cambiantes del mundo”. Por lo cual cada persona construye el aprendizaje de una manera personal que depende de sus estructuras cognitivas, el andamiaje previo provisto por su contexto y las exigencias de aprendizaje demandadas por el mismo.

En base a esta concepción (Alonso Garcia & Gallego Gil) clasifican entonces los estilos de aprendizaje, que son medibles con el cuestionario CHAEA, en cuatro tipos:

- **Activo:** las personas que tienen predominancia en este estilo se implican totalmente y sin prejuicios en las experiencias. Son de mente abierta y acometen con entusiasmo tareas nuevas. Se aburren con los plazos largos,

eligen actividades cortas donde los resultados pueden apreciarse rápido. Prefieren dialogar, les gusta dirigir debates o realizar presentaciones. La pregunta detonadora del aprendizaje para ellos es el ¿cómo?

- **Reflexivo:** a las personas reflexivas les gusta considerar experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Prefieren observar la actuación o escuchar a los demás y no intervienen hasta que se han familiarizado con la situación. La pregunta detonadora del aprendizaje para ellos es el ¿por qué?
- **Teórico:** las personas que son teóricas enfocan los problemas por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Son profundos a la hora de establecer teorías, principios y modelos. Les gusta analizar y sintetizar. Buscan la racionalidad y la objetividad, les disgusta lo subjetivo o ambiguo. Para ellos es indispensable la lógica de los eventos. La pregunta detonadora del aprendizaje para ellos es el ¿qué?
- **Pragmático:** las personas pragmáticas buscan la aplicación práctica de las ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Buscan una mejor manera para hacer las cosas, toman decisiones de forma rápida y les gusta resolver problemas. Muestran poco interés por los conocimientos que no les ayudan en sus necesidades inmediatas. La pregunta detonadora del aprendizaje para ellos es el ¿qué pasaría si?

Independientemente de la clasificación y postura teórica que se asuma al momento del considerar los estilos de aprendizaje, es importante tenerlos en cuenta para poder contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entendido esto los estilos de aprendizaje se convierten en una fuente de información valiosa ya que permiten guiar y contextualizar la planeación e instrumentación didáctica en el aula. Si bien no aseguran una victoria en el

desarrollo del conocimiento, si permiten trazar opciones viables en relación a las características, intereses y necesidades del alumno.

Este aspecto es importante de considerar ya que el modelo por competencias hace “énfasis en la aplicación y utilidad del conocimiento a diferencia del planteamiento tradicional centrado en el aprendizaje de la adquisición de la información, alejada la mayoría de las veces de la aplicación en la realidad, lo cual es factor de desmotivación por parte de los estudiantes.” (Nascimento Diniz, 2012)

El encontrar sentido y aplicación a lo aprendido y que además se consideren sus características individuales para este fin , enriquece el proceso y puede conducirnos con mayor eficiencia al logro de los propósitos.

Por lo tanto considerando las actividades como una estrategia hacia el logro de los propósitos educativos, es decir al desarrollo de competencias, es importante incluir en el diseño y desarrollo de ellas las consideraciones previas acerca de los estilos de aprendizaje para garantizar la contextualización de las situaciones de aprendizaje y que estas al considerar las características de los alumnos, sean mas útiles y provechosas.

Capítulo V: Metodología

Diagnóstico

Aragón y Jiménez, 2009 consideran que “los docentes debemos aprender a realizar diagnósticos que incluyan los estilos de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos para adaptar las estrategias enseñanza aprendizaje a los diversos estilos de aprendizaje” debido a que el diagnóstico es una parte fundamental de cualquier planeación, diseño o instrumentación didáctica. Así mismo se considera importante en el logro de de una educación de calidad, integral e individualizada, acorde a las nuevas teorías del aprendizaje, en donde se sitúan las competencias, por lo que a continuación se presentan y analizan los resultados del diagnóstico realizado a un grupo de alumnos con el propósito de determinar los importantes para un correcto diseño de actividades de aprendizaje.

Estilos de aprendizaje

En primer lugar es necesario definir lo que significa Estilo de Aprendizaje. De acuerdo con Keefe (1988) citado por Alonso Garcia & Gallego Gil “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Es decir el estilo de aprendizaje es la manera en la que percibimos el entorno y procesamos la información para la construcción de conocimiento.

La percepción de los estilos de aprendizaje está vinculada a la visión del aprendizaje como proceso activo, tal como lo describe la teoría constructivista, en la cual se fundamenta el desarrollo de las competencias y por consiguiente que define las interacciones en el aula. Resultando primordial bajo esta perspectiva que se considere entonces que cada alumno posee y aplica un método particular de interacción, asimilación y procesamiento de la información. La determinación de el estilo de aprendizaje se lleva a a cabo como parte de un diagnostico inicial y “debiera ser el fundamento de las estrategias didácticas y refuerzos pedagógicos

para que estos sean los más adecuados para el alumno” (Aragón y Jiménez, 2009).

Modelo de David Kolb: Por el modo de procesar la información

Entendido entonces lo que es un estilo de aprendizaje y la importancia de su diagnóstico Aragón y Jiménez, (2009) hacen una revisión conceptual de los diferentes modelos sobre los estilos de aprendizaje y sugieren el siguiente marco conceptual:

- Sistema de representación (Modelo PNL): Visual, Auditivo y Kinestésico
- Modo de procesar la información (David Kolb): Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico
- La categoría bipolar (Felder y Silverman): Sensoriales / Intuitivos, Visuales / Verbales, Secuenciales / Globales y Activos / Reflexivos
- Las preferencias de pensamiento (Ned Herman): Racionales, Cuidadosos, Experimentales y Emotivos
- Desarrollo de las capacidades (Bernice Mc Carthy): Proceso de ocho momentos pedagógicos para conseguir que el alumno logre aprendizajes significativos.

Uno de los modelos más populares de los enlistados anteriormente es el Modo de procesar la información. Este modelo analiza el desarrollo del aprendizaje basado en la experiencia y la premisa básica planteada por Kolb (Aragón y Jiménez, 2009) es que “la supervivencia de los seres humanos depende de nuestra habilidad para adaptarnos a las condiciones cambiantes del mundo”. Por lo cual cada persona construye el aprendizaje de una manera personal que depende de sus estructuras cognitivas, el andamiaje previo provisto por su contexto y las exigencias de aprendizaje demandadas por el mismo.

En base a esta concepción Alonso García & Gallego Gil (2015) clasifican entonces los estilos de aprendizaje, que son medibles con el cuestionario CHAEA, en cuatro tipos: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Después de lo revisado anteriormente preliminar en al diseño y desarrollo de las actividades de aprendizaje se considero un breve diagnóstico que pudiera rescatar los aspectos y características mas relevantes del grupo.

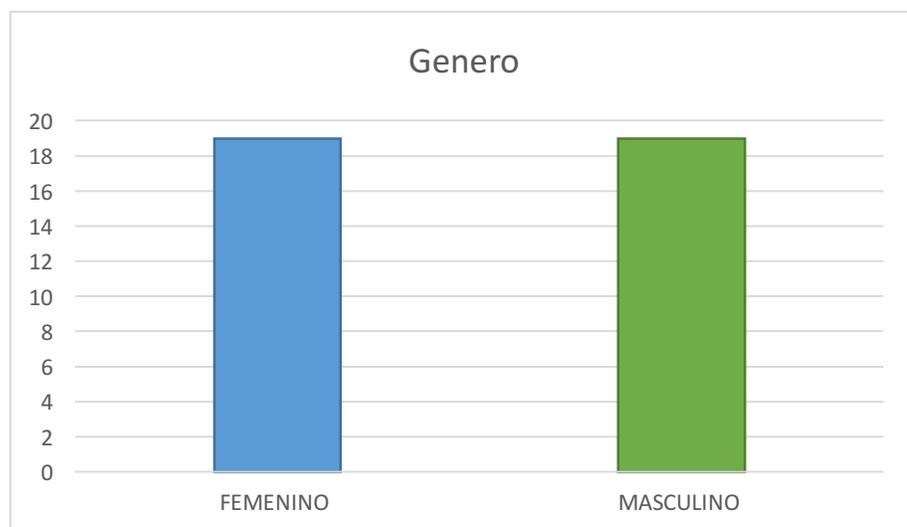
Las categorías que se analizaron fueron las siguientes:

- Población
- Promedio general
- Estilo de aprendizaje

Para determinar el estilo de aprendizaje de los alumnos se realizo el cuestionario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje. Para llevarlo acabo, durante una de las sesiones de clase acudimos al área de multimedia de la biblioteca y después de dar las instrucciones generales cada alumno realizo el cuestionario, cuando terminaban indicaban cual era el estilo de aprendizaje para registrarlo y después procesar la información.

Análisis de los resultados.

Población

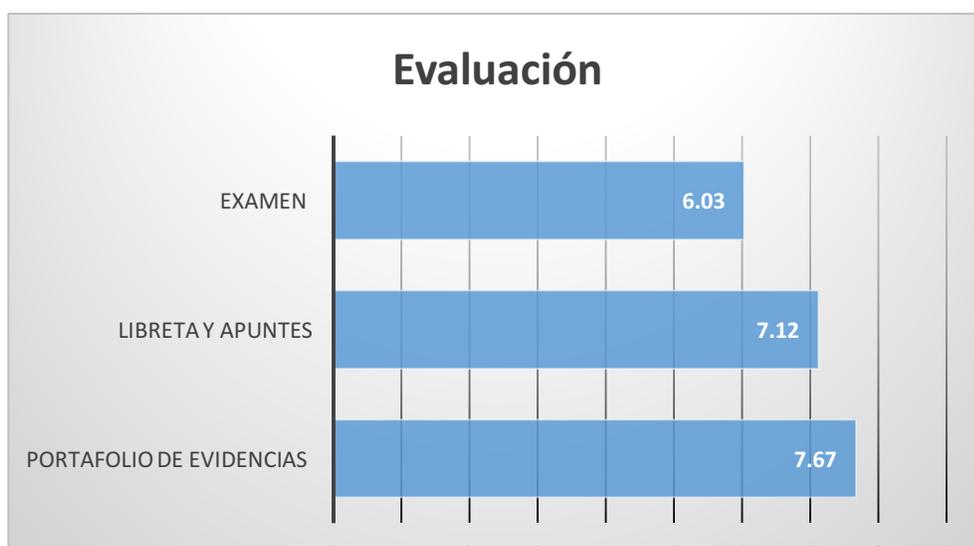


El grupo 19 de primer semestre de la Preparatoria No 1, esta conformado por 38 alumnos, de los cuales el 50% corresponden al genero femenino, por lo que se

entiende que el otro 50% corresponde al genero masculino. El grupo esta formado, por una mayoría, que tiene como lengua materna el español y un alumno originario de Corea del Sur cuyo idioma materno es el Coreano y domina en menor medida el idioma inglés, el cual utiliza para comunicarse con los profesores. Su participación en clase es nula y la comunicación con sus compañeros es muy poca, debido a las limitantes del idioma.

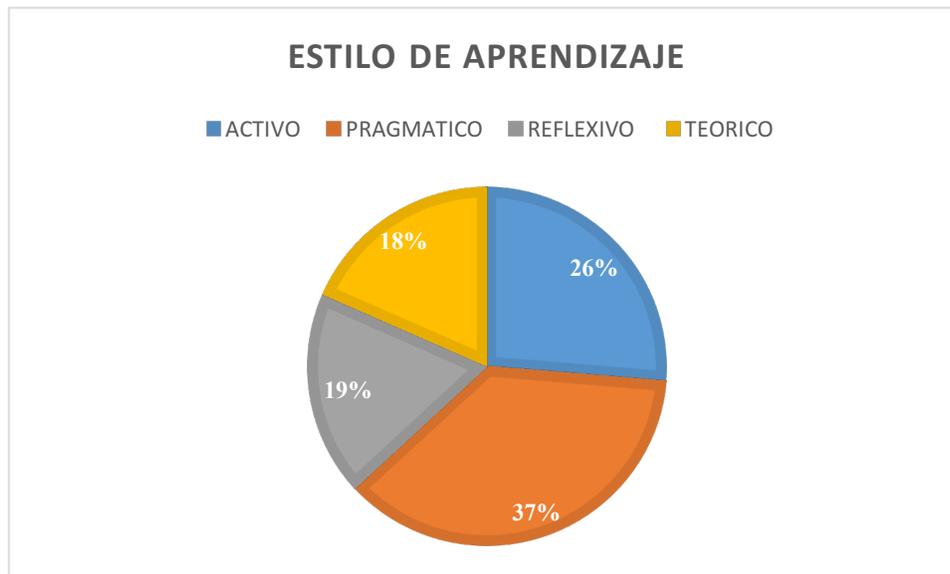
Promedio

Después de la evaluación del primer parcial, que consistió en la realización de un examen escrito, elaborado por la academia, cuya ponderación era del 50% de la calificación final, un 20% asignado al portafolio de evidencias, que contenía actividades prácticas diseñadas por el docente, relacionadas con los contenidos vistos en clase, un 15% correspondiente a tareas, que consistía en investigación de conceptos para aportar a la clase, otro 10% asignado a las actividades de homologación planadas por la academia y realizadas previo al inicio del semestre y el 5% restante se le asigno al ejercicio de autoevaluación y coevaluación. Considerando cada elemento evaluado, el desempeño se registra en la siguiente tabla. El resultado máximo por grupo se obtuvo en el portafolio de evidencias con un promedio de 7.67 y el mínimo lo tiene el examen con un promedio general de 6.03. En esta tabla no se considero la ponderación de las evidencias de homologación porque no se realizaron en clase y no resultan una evidencia significativa del proceso de aprendizaje.



En cuanto al promedio general del grupo fue de 7.11. Siendo la calificación mínima 5.15 y la máxima 9.

Estilos de aprendizaje



En cuanto a los estilos de aprendizaje se observa que existen los cuatro estilos dentro del salón de clase, sin embargo los mas predominantes son Pragmático y Activo y estas son sus características, considerando los aportes teóricos de Alonso Garcia & Gallego Gil.

Activo: las personas que tienen predominancia en este estilo se implican totalmente y sin prejuicios en las experiencias. Son de mente abierta y acometen con entusiasmo tareas nuevas. Se aburren con los plazos largos, eligen actividades cortas donde los resultados pueden apreciarse rápido. Prefieren dialogar, les gusta dirigir debates o realizar presentaciones. La pregunta detonadora del aprendizaje para ellos es el ¿cómo?.

Características principales:

- Animador
- Improvisador

- Descubridor
- Arriesgado
- Espontáneo

Otras características:

- Creativo
- Novedoso
- Aventurero
- Renovador
- Inventor
- Vital
- Vividor de la Experiencia
- Generador de ideas
- Lanzado
- Protagonista
- Chocante
- Innovador
- Conversador
- Líder
- Voluntarioso
- Divertido
- Participativo
- Competitivo
- Deseoso de aprender
- Solucionador de problemas
- Cambiante

Pragmático: las personas pragmáticas buscan la aplicación práctica de las ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Buscan una mejor manera para

hacer las cosas, toman decisiones de forma rápida y les gusta resolver problemas. Muestran poco interés por los conocimientos que no les ayudan en sus necesidades inmediatas. La pregunta detonadora del aprendizaje para ellos es el ¿qué pasaría si?

Características principales:

- Experimentador
- Práctico
- Directo
- Eficaz
- Realista

Otras características:

- Técnico
- Útil
- Rápido
- Decidido
- Planificador
- Positivo
- Concreto
- Claro
- Seguro de sí
- Organizador
- Actual
- Solucionador de problemas
- Aplicador de lo aprendido
- Planificador de acciones

Conclusiones

El desarrollo de competencias como nuevo enfoque formativo requiere involucrar al maestro y el alumno en un quehacer que permita el logro de habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes necesarias para que el alumno personalmente puede enfrentarse a las necesidades de su entorno y responda adecuadamente a las demandas laborales y de las sociedad.

Tal como se ha planteado a lo largo del trabajo es necesario replantear el la actividad en el aula con el propósito de ayudar al desarrollo y logro de las diferentes competencias y movilización de las mismas. Una opción viable para afrontar este cometido resulta ser el centrarse en el diseño de actividades.

El diseño de actividades implica diferentes aspectos como lo son un diagnostico de las características del grupo así como de los estilos de aprendizaje, lo cual permitirá diseñar y llevar a cabo actividades bien dirigidas y contextualizadas que incrementaran en gran manera el desarrollo de las competencias por parte de los alumnos.

Este trabajo pretende ser un punto partida en el desarrollo metodológico de actividades que tomen en cuenta el contexto del aula y los objetivos que se pretenden lograr al desarrollar la competencia de comunicación en la asignatura de español I.

Bibliografía

Aragón García, Maribel; Jiménez Galán, Yasmín Ivette. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, Julio-Diciembre, 1-21

Alonso Garcia, C., & Gallego Gil, D. (s.f.). Recuperado el 3 de Octubre de 2015, de CHAEA Estilos de aprendizaje : <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Argudin, Y. (2005). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes* (Primera edición ed.). México : Trillas .

Aguado , D., & Arranz, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación* , 26, 79-88.

Baños, J.-E., & Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica* , 8 (4), 216-225.

Cabrera Albert, J. S., & Fariñas León, G. (2011). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Chan, M. E. (1997) *Cuaderno 2, Apoyos conceptuales y metodológicos para el diseño de cursos orientados al aprendizaje autogestivo*. México: Universidad de Guadalajara. Pág 7
http://www.udgvirtual.udg.mx/siga/doc_sgc/Diseno_educativo/DED-01.swf [2015, 2 de abril].

Chan, M. E. (2006). *Algunas ideas para el diseño de las actividades de aprendizaje*.

http://www.urosario.edu.co/urosario_files/PortalUrosario/59/59c73ea7-cc3f-4db9-8e5c-347ccb0797b9.pdf [2015, 10 de abril].

Chan, M. y Delgado, L. (2005). *Diseño educativo orientado al desarrollo de competencias profesionales*. En <http://diplomadoticedu.files.wordpress.com/2011/05/curriculum-por-competencias-integrales.pdf> [2015, 2 de abril].

Chan, M. & Tiburcio, A. (2000), *Guía para la elaboración de materiales orientados al aprendizaje autogestivo*. México: Universidad de Guadalajara.

COPEEMS. (s.f.). *Guía para el registro, seguimiento y evaluación de las competencias genéricas*. Recuperado el 17 de Octubre de 2015, de *Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior: COPEEMS*. http://www.copeems.mx/docs/guia_copeems.pdf

Corvalán, O. (2011). Las competencias ya no son lo que eran (ni serán lo que son). *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, , 1 (1), 10-30.

Crispín Bernardo, M. L., Gómez Fernández, T., Ramírez Robledo, J. C., & Ulloa Herrero, J. R. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. México : Universidad Iberoamericana C.M.

Delgadillo, R. E. (2010). *Las actividades de aprendizaje como estrategia de enseñanza. El caso de tres cursos en línea*. Recuperado el 18 de Octubre de 2015, de CEPE-UNAM: <http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art12-4.pdf>

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana .

De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. . México: Mc Graw Hill.

García Castrejón, R. E. (2009). Orientación educativa para desarrollar competencias ortográficas en estudiantes universitarios. Tesis de Pregrado. UPN. México.

García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* , 11 (3), 1-24.

Garagorri, X. (2007). Currículum basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa* (161).

González Clavero , M. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje* , 7 (7).

Jacob, I. (2012). *Diseño de actividades de aprendizaje para la innovación de la docencia de métodos formales de programación*. Recuperado el 20 de Octubre de 2015, de Universidad de Deusto: <http://paginaspersonales.deusto.es/ines/Art%EDculos/cuieet2003.pdf>

Maria de Allende, C., & Morones Diaz, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. (ANUIES, Ed.) Recuperado el 23 de Agosto de 2015, de ANUIES: <http://www.anuies.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf>

Marcelo, C., Yot, C., & Mayor, C. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación* (363), 334-359.

Marzano, R. (1999). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.

Miró, J., & Jaume-i-Capó, A. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria* , 8 (1).

Morales Solano, L. A. (2009). El uso de mapas conceptuales como una estrategia de aprendizaje significativo en la materia de Lengua española del primer grado de preparatoria. Tesis de Pregrado. UPN. México, D.F. .

Nascimento Diniz, M. (2012). Los estilos de aprendizaje descortinando las competencias profesionales en la visión de los estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje* , 10 (10).

Ortega Pascacio, L. (2002). Didáctica constructivista para el desarrollo de la competencia comunicativa. Tesis de Pregrado. UPN. México, D.F. .

Penzo, W. (2010). *Guía para la elaboración de actividades de aprendizaje*. Barcelona, España: Octaedro.

Perrenoud, P. (Septiembre de 2000). Construir competencias. (L. Gonzalez Martinez, Traductor)

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (5ta ed.). Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (Junio de 2008). Construir competencias ¿Es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de docencia universitaria* .

Real Academia Española. (2012). *Real Academia Española*. Recuperado el 21 de Agosto de 2015, de Diccionario de la lengua española: <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>

SEP. (21 de Octubre de 2008). Acuerdo 444. *Diario Oficial* .

SEP. (2008). *Reforma integral a la Educación Media Superior en México*. Secretaría de Educación Pública , Subsecretaría de Educación Media Superior . SEP.

SEP. (2013). Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato

general, México, Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, 2013.

Topete Corral , D. (2003). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades para la comunicación escrita en estudiantes de bachillerato. Tesis de Pregrado. UPN. México, D.F.

UAEH. (s.f.). Recuperado el 26 de Agosto de 2015, de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <http://www.uaeh.edu.mx/campus/bachillerato/programa.htm>

Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta de evaluación*. Bilbao: Ediciones mensajero.

Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas* , 13 (1), 23 - 24.

Zamorano Vega , P. (2003). Propuestas de estrategias para el incremento de léxico entre los alumnos de bachillerato. Tesis de Pregrado. UPN. México, D.F.