

Área temática: VI. Académicos y Gestores: su reconfiguración al interior de la organización universitaria en el marco de los cambios mundiales

Título de la ponencia: La formación en competencias, un reto para el docente de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional.

Dra. Alma Ma del Amparo Salinas Quintanilla

salinasamparo@gmail.com

Mtro. José Guadalupe Díaz Reyes

jgpe51@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Cd. Victoria, Tamaulipas, México

RESUMEN

El ser y quehacer docente exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias; que se han de aprender en instituciones formadoras de la docencia y en la propia práctica. Además, requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que se han de poner en práctica según principios éticos, para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación.

Delors (1996), Perrenoud (1997), Fallows y Steven (2000), González y Wagenaar (2003) han realizado investigaciones sobre las competencias docentes, haciendo énfasis en la importancia de éstas en la educación con calidad.

La investigación sobre la práctica y el perfil de competencias del docente que atiende la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, permitió profundizar desde la perspectiva etnográfica, sobre las dimensiones personal, pedagógica, social y didáctica, como elementos vertebradores para el desarrollo de experiencias basadas en el desarrollo de competencias en docentes y alumnos universitarios.

El enfoque metodológico cualitativo y las técnicas etnográficas como la observación participante y la entrevista a sujetos clave fueron los instrumentos que permitieron la recopilación de los hallazgos en relación con la temática del estudio.

Los resultados obtenidos permitieron el análisis de las dimensiones que conforman las prácticas cotidianas y un acercamiento al perfil de competencias con que cuentan los docentes que atienden la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional.

PALABRAS CLAVE: Competencias docentes, dimensión personal, pedagógica, social y didáctica.

INTRODUCCIÓN

El término competencia aparece por primera vez en (McClelland, 1973) y hace referencia a las características que poseen las personas con desempeño excelente en el puesto, en una cultura determinada. A través del tiempo, diversos autores han dado distintos conceptos de competencia. (Le Boterf, 2000) señala que la competencia es una *combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos* que se pueden utilizar e implementar directamente en un *contexto de desempeño*.

El docente desempeña su profesión, normalmente durante muchos años, más de treinta en muchos casos. Durante un periodo tan extenso, se presentan un sinnúmero de acontecimientos en su vida y en su contexto. En su ciclo de vida profesional, se acumulan experiencias, se amplían conocimientos, se modifican actitudes y valores. Mientras en el contexto ocurren cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales y culturales, que reestructuran las demandas al sistema educativo y a su función profesional. A la vez, los alumnos presentan diferencias en diversos aspectos; en nivel económico y cultural de la familia, capacidades mentales, motivaciones e intereses.

Ante esta panorámica, la sociedad, exige un modelo docente que responda a los requerimientos de la misma. Diversas instituciones, han propuesto las competencias que deben poseer los docentes, para atender las necesidades y expectativas de la educación en este milenio:

En este ámbito, las competencias docentes, se ubican en cinco rubros:

- En el *saber*: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas.
- El *hacer*: conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales.
- El *querer*: motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas;
- El *convivir*: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas; y en.
- El *ser*: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales (Delors, 1996).

Experiencias significativas en este campo, son los trabajos realizados por Fallows y Steven (2000) que, una vez más, manifiestan el creciente interés de la formación competencial en la educación superior. Aunque sin duda, el proyecto más conocido por su incidencia en el proceso de convergencia europea en educación superior, es el proyecto Tuning. Proyecto que señala la relación entre resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas.

Tuning distingue tres tipos de competencias genéricas:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas;
- Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales);
- Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales). (Sócrates-Tempus, 2000, p. 8).

Hallazgos importantes que han impactado en la construcción de currículos flexibles y autónomos, que permiten el tránsito internacional entre estudiantes y universidades. (González y Wagenaar, 2003).

En el contexto mexicano, la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es una propuesta curricular elaborada por asesores de las Unidades, en la perspectiva de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en las entidades federativas, a fin de atender los problemas y necesidades particulares que en ellas se presentan. Cuyo objetivo es formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención. (Universidad Pedagógica Nacional, 2002).

De acuerdo a lo anterior, se parte del supuesto que el docente de la Universidad Pedagógica Nacional que atiende los cursos de la LIE posee competencias personales, pedagógicas, sociales y didácticas que permiten en los alumnos, el desarrollo de competencias generales y específicas de la educación. Por lo que los propósitos que guiaron esta investigación, fueron: Realizar análisis etnográfico de las competencias personales, pedagógicas, sociales y didácticas de la práctica docente, en la LIE de la Universidad Pedagógica Nacional. Asimismo, caracterizar el perfil de competencias de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional que atienden la LIE.

Las interrogantes planteadas fueron: ¿Qué significa ser docente? ¿Dónde aprendió a ser docente? ¿Por qué eligió esa carrera? ¿Cuáles son los roles del docente y alumnos en una práctica basada en competencias? ¿Cómo es la interacción grupal en una práctica docente basada en competencias? ¿Cuáles son los espacios de participación en una práctica docente basada en competencias? ¿Cómo se caracteriza la práctica del docente en un modelo basado en competencias? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del trabajo docente en un modelo basado en competencias?

MÉTODO

De acuerdo a la naturaleza cualitativa del fenómeno estudiado – las competencias personales, pedagógicas, sociales y didácticas de la práctica docente– la etnografía permitió el rescate de experiencias, creencias, actitudes, pensamientos, reflexiones, de los participantes, en este rubro

Los sujetos (docentes) actúan ante la práctica docente según el significado que represente para ellos. El significado en cada persona se deriva o surge de su interacción social. Los significados se manejan y modifican según el proceso de interpretación de las personas.

Los sujetos participantes fueron cinco docentes que atendían el segundo semestre de la LIE.

Los instrumentos utilizados fueron los registros de observación y la entrevista a profundidad.

El análisis de la información se realizó de acuerdo a lo señalado por (Taylor y Bogdan, 1987): fase de descubrimiento, identificar temas y desarrollar conceptos; codificación de los datos y la comprensión de los mismos de acuerdo al contexto de la investigación.

RESULTADOS

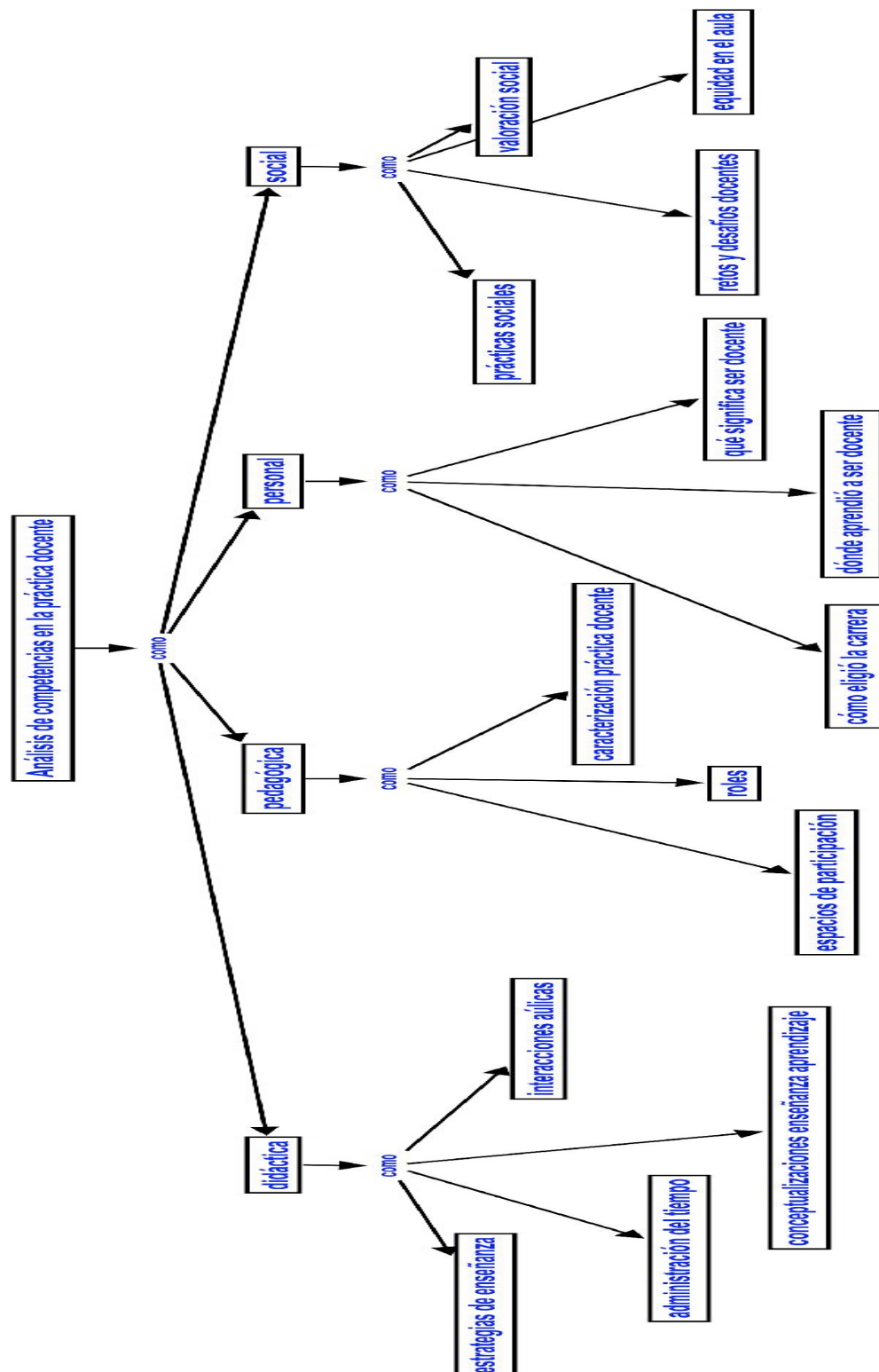


Figura 1: Análisis cualitativo de los datos

La Licenciatura en Intervención Educativa está conformada por un área de formación inicial en Ciencias Sociales, cuyas competencias están relacionadas con la

formación integral del alumno en el área del conocimiento social y en los diversos contextos culturales.

A través de ellas, se propone introducir a los estudiantes en los procesos y técnicas de investigación que les doten de herramientas para conocer y construir la realidad en los planos internacional, nacional, estatal y local, así como interpretar los problemas sociales y su expresión en la cultura y la identidad del mundo contemporáneo. UPN, (2002, p.32).

Un área de formación básica en educación que “comprenden el desarrollo de competencias genéricas o transversales que describen desempeños comunes a distintas ocupaciones y ramas de actividad profesional (analizar, interpretar, organizar, negociar, planificar, investigar, diseñar, evaluar, dirigir, implementar, emplear nuevas tecnologías de comunicación” UPN, (2002, p.31-32).

Y, un área de formación en líneas específicas, cuyas competencias pretenden otorgar a los alumnos una formación interdisciplinaria referida a saberes, procedimientos, técnicas y tecnologías de aplicación e intervención específica en un campo profesional determinado (gestión educativa, educación inicial inclusión social).

Los docentes, que atienden esta oferta educativa deben poseer competencias para el desarrollo del currículo en un ambiente de aprendizaje, entendido éste, como el espacio tanto físico como social y emocional en el que los sujetos aprendan, a través de diversos estímulos y sean capaces de plantear problemas, analizar la realidad, desde diversas perspectivas y sobre todo, que sean capaces de diseñar estrategias de intervención, tendientes a solucionar las problemáticas identificadas.

Desde un modelo basado en competencias, la enseñanza es reconceptualizada, la didáctica hace referencia al rol del docente, desde una perspectiva constructivista, que actúa como un mediador de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde los alumnos construyen sus aprendizajes en relación activa con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el docente.

Braslavsky (1998) afirma que los docentes que desempeñen su tarea vinculados a la mediación, deberán poseer competencias asociadas con la resolución de los problemas coyunturales, de naturaleza pedagógica, didáctica y política institucional.

Por lo que las categorías de análisis de las competencias didácticas, se relacionan con las conceptualizaciones de la enseñanza aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la interacción áulica y la administración del tiempo.

Las conceptualizaciones de la enseñanza aprendizaje que poseen los docentes

analizados se relacionan con procesos de práctica tradicionalista, donde es el docente quien decide lo que se hace y cómo se hace el trabajo áulico. Los actores revelan una fortaleza en lo cognitivo. Tienen una visión del conocimiento como acumulación, algo dado y acabado, con tendencias conductistas. Se orientan por modelos pedagógicos tradicionales, reproducen un saber hacer poco reflexionado críticamente, que permanece invariante, caracterizado por la rutina.

Las prácticas expositivas, la memorización, la lectura acrítica, son algunas de las estrategias didácticas más utilizadas en el trabajo docente cotidiano; en contraposición con lo requerido en un modelo basado en competencias, en el que el trabajo colaborativo sea la expresión del auto aprendizaje. El docente debe desempeñar un rol mediador, cuya tarea debe estar subordinada a procesos de investigación y actualización de los conocimientos.

Respecto a la interacción áulica, ésta aparece como una actividad que es promovida por el interés del alumnado, a partir de dudas o aclaraciones de la temática en estudio. La interacción será eficaz en la medida que las intervenciones del profesor sean oportunas y respondan a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de los alumnos. En este contexto la enseñanza puede ser concebida como un conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los alumnos en el proceso personal de construcción de su conocimiento.

Al trabajar por competencias se parte de la capacidad actual de los alumnos, pero se busca una expansión de la misma. Partiendo de este principio, se espera que la administración de los tiempos supere a los horarios del curso, dado que el docente, en su rol de orientador y guía del proceso de aprendizaje del alumno, debe generar ambientes propicios para la interacción del alumno y el docente

Ante las debilidades detectadas en estas competencias, los sujetos participantes, proponen un cambio de paradigma que contiene la transformación de la pedagogía, así como la formalización axiológica y conceptual de la educación tecnológica. Valoran la formación docente desde el aula y la creación de espacios para reflexionar los problemas que vivencian.

Respecto a las competencias pedagógicas, resaltan los espacios de participación, que son vistos como una forma de democratizar el proceso educativo y como vía para lograr pertinencia en el proceso. Se asume que los miembros de la comunidad escolar no sólo deben de colaborar en lo que tradicionalmente se les

asigna, sino también para desarrollar una nueva forma de participación, que involucre la construcción de los procesos educativos.

Estos espacios son dedicados a la interacción y dependen, esencialmente, del contacto entre el docente y los alumnos así como de los efectos de las dinámicas y las actividades planeadas para facilitar el proceso de aprendizaje.

Los espacios se crean en base a la discusión, organización y planificación de actividades sobre una temática en particular, nacida del interés de las y los alumnos.

La caracterización de la práctica docente desde esta dimensión, reclama de espacios y roles innovadores, en los que el aprendizaje significativo tenga cabida, para desarrollar en la comunidad, competencias para resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones de manera colegiada, trabajar colaborativamente y desarrollar un liderazgo transformacional.

Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en si mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

En las competencias personales se alude al cómo eligió la carrera, dónde aprendió a ser docente y el significado que dan los docentes a su trabajo. En el espacio escolar, tanto los alumnos como los profesores van construyendo sus discursos interpretativos de la cultura a la que tienen acceso. También las ideas, los conceptos, los conocimientos, toman una nueva forma cuando se convierten en una fuerza que mueve a la acción, la podemos llamar concepción o conocimiento personal.

Estas concepciones se convierten en el vehículo en el cual transitan los miembros de la comunidad académica, y en "... una parte importante de las identidades de todos los participantes" (Cazden, 1997, p. 627)

Entre los aspectos, que van moldeando los distintos estilos del ser y del quehacer del profesor se puede mencionar el familiar, el económico, el cultural, el institucional y el social. Una influencia que destaca entre las planteadas por los participantes son los modelos de profesor que se tuvieron en los primeros años de escolaridad. Al respecto una profesora expresa "El ambiente escolar fue muy favorable, en cuanto tuve maestros cuyo ejemplo fue muy valioso para mí" (p 3). Otra menciona "Aprendí a ser maestra desde que cursé la primaria, jugando a las escuelitas con mis compañeros, imitando a los maestros". (p 1).

La construcción y posesión de los conocimientos son individuales; y aunque éstos están acumulados de alguna forma en lo que puede llamarse la mente de los individuos, realmente se generan en los intercambios con los otros, se comunican a los otros, se perfeccionan en las negociaciones con los otros, en el proceso de compartirlos y contrastarlos con lo que piensan o saben hacer los demás (Delval, 2000).

Si bien los profesores no explican claramente un modelo específico, de alguna manera se denota la presencia de imágenes de profesores con características personales como son: la responsabilidad, la entrega y la motivación para el trabajo en la escuela. Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

La forma en que conocemos y cuándo y cómo aprendemos a ser docentes, sin lugar a dudas, está cambiando. Pasamos de un paradigma a otro, sorteando una serie de problemas. Será necesario entonces, diseñar planes abarcativos para la formación de competencias a través de: programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales. Programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que atienden, el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.

Los profundos y acelerados cambios que han estremecido al mundo en las últimas décadas, ponen en discusión las tareas históricamente asignadas a las competencias sociales de la práctica docente. El surgimiento y desarrollo acelerado de los medios de comunicación de masas, nuevas configuraciones de la familia, inserción de las mujeres en el mercado laboral, diversas percepciones sobre la práctica de valores, expectativas de las personas frente al futuro, vertiginoso desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, son algunas de ellas.

Los cambios en el actual escenario han llevado a un agotamiento del rol tradicionalista, asociado principalmente a la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una escasa autonomía en los diseños de planeación y evaluación curriculares, a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa, y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo.

El agotamiento conceptual de este rol, sin embargo, todavía no ha significado cambios en las políticas y estrategias para la formación y el desarrollo de los docentes y, lo que es más, las propias prácticas pedagógicas están atrasadas con relación a lo que se espera de la escuela y el trabajo pedagógico. Los grandes cambios postulados por las reformas educativas no han modificado, en general, la cotidianeidad de las escuelas y las aulas.

Los docentes aún son pensados, únicamente, dentro de los límites que marca el aula, ocupados de las tareas didácticas, responsables del desarrollo del currículo bajo las orientaciones metodológicas que la dizque capacitación les ofrece, moviéndose entre relaciones jerárquicas, reaccionando de acuerdo a la normativa y el control vigentes; actuando, dentro de una gestión y una cultura del sistema y la escuela que, en muchos lugares, todavía están suspendidos en el tiempo, en detrimento de la valoración del trabajo docente.

Los retos y desafíos de la tarea docente, en este siglo XXI, no sólo se orientan a la adquisición de conocimientos, sino a la adquisición de competencias profesionales, entendiéndose éstas como habilidades, destrezas y actitudes que se adquieren a través, o bien de procesos formativos o de la experiencia laboral, que permiten desempeñar y ejecutar roles y situaciones laborales necesarios para cumplir con el oficio encargado, vinculado al proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena, de acuerdo a unos principios o realidad sociocultural. (Fernández, 2004).

El desarrollo de prácticas docentes profesionales implica el uso de competencias basadas en la investigación educativa, como sustento a la solución de problemas específicos de cada realidad escolar. Realidad escolar en la que se conjugan dimensiones particulares y colectivas, consideradas como aspectos importantes de las competencias sociales en la práctica docente. (Salinas, 2008).

Por lo tanto, una exigencia de la educación basada en competencias, es el desarrollo de la capacidad de socialización propositiva; la cual se sitúa en el ámbito de lo actitudinal. Pues una propuesta convincente estará sustentada en un cuerpo conceptual sólido y coherente; señalando el cómo desarrollarla en el nivel operativo; precisando, en su transferencia social, cada paso de su aplicación y explicando los niveles de solución del problema y los beneficios sociales e institucionales.

CONCLUSIONES

La caracterización del perfil de competencias que poseen los docentes que atienden la Licenciatura en Intervención Educativa, en la Unidad 281 de la Universidad Pedagógica Nacional, se relacionan con las dimensiones personal, pedagógica, social

y didáctica, las cuales, comprenden aspectos cognitivos, procedimentales, afectivos, comunicativos y personales, que de acuerdo con Delors (1996) atienden *el saber, el hacer, el querer, el convivir y el ser* –

Sin embargo, en el campo de la formación en competencias, el reto principal consiste en formar un profesionalista que se visualice a sí mismo como un sujeto capaz de generar, y gestionar, información y conocimiento; esta generación y gestión del conocimiento tendría como objetivo central la conformación de una competencia profesional constructiva que lo lleve a enfrentar con éxito los procesos educativos.

En esta investigación, los docentes analizados presentan como una fortaleza, el desarrollo de prácticas cotidianas de corte tradicionalista. Aunque, proponen un cambio de paradigma que contiene la transformación de la pedagogía, así como la formalización axiológica y conceptual de la educación tecnológica y valoran la formación docente desde el aula y la creación de espacios para reflexionar los problemas que vivencian. En el quehacer diario, asumen una visión del conocimiento como acumulación; reproducen un saber hacer carente de discusión y crítica y se caracterizan por el desarrollo de prácticas ritualizadas.

La formación en competencias de la Licenciatura en Intervención Educativa, está relacionada con las prácticas eficaces para resolver problemas y mejorar distintos contextos sociales; con la gestión responsable del conocimiento; y con la eficiencia en el uso de los recursos didácticos y pedagógicos. Incorporar el concepto de competencia implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad personal y social de la formación universitaria. Por lo que al hacer la contrastación entre el perfil requerido y los datos encontrados, se identificaron serias debilidades, que se hace necesario transformarlas en fortalezas que caractericen la práctica del docente universitario que atiende un modelo formativo basado en competencias.

Sin duda, estas debilidades representan retos para el docente que sin recibir una formación específica en competencias, ante los requerimientos de un sistema educativo burocratizado y centralizado, tiene que atender una realidad en la práctica docente, que presenta rupturas y contradicciones con el modelo de formación recibido durante su formación y actualización en la docencia.

Tabla 1

Perfil de competencias

Competencias requeridas en la LIE	Competencias encontradas en las prácticas docentes analizadas
Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la tecnología educativa. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.	Realizar prácticas docentes relacionadas con procesos tradicionalistas, donde es el docente es el protagonista y se caracterizan por el uso de exposiciones orales, lectura acrítica y el abuso de la memorización. Los aprendizajes están supeditados a la actividad áulica, por lo que, la participación e interacción de los sujetos está supeditada a lo que ordena el docente; y sólo se plantean dudas y/o preguntas.
Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.	Realizar estrategias y técnicas expositivas, memorísticas y carentes de una práctica de investigación, por lo tanto, aparecen como descontextualizadas y ajenas a la problemática de los sujetos y sus contextos.
Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades	Diseñar prácticas docentes, basadas en la transmisión unidireccional de información, la memorización de contenidos, con una escasa autonomía en los diseños de planeación y evaluación curriculares, que promueven una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa, que se distinguen, por un modo de trabajar, enfocado en lo individual, más que en la colaboración.

educativas detectadas.

Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.

Interactuar con los alumnos de manera esporádica, sin el menor interés y sólo a petición de las dudas y aclaraciones que se generan en el espacio áulico.

Planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, orientados a la sistematización, organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo determinado.

Planear acciones de manera aislada, que sólo cubran un horario determinado, cuyos contenidos curriculares son los ejes rectores de la práctica docente, dejando de lado, el análisis y la solución de problemas, que permitan la intervención de la realidad.

Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.

Desarrollar prácticas docentes desde un enfoque conductista, de acuerdo a los contenidos de un programa, en un mundo de relaciones jerárquicas y una cultura de la administración, sin considerar los intereses de los alumnos y las necesidades del contexto.

Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.	Evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje desde criterios unidireccionales y considerando solamente los productos.
Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo.	Desarrollar procesos de formación y actualización permanente desde la perspectiva jerárquica, sin considerar las necesidades de los participantes en el quehacer docente. Promoviendo la individualidad y el aislamiento.

En suma, formar en competencias profesionales es formar sujetos capaces de definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales, resolver problemas a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas. Asimismo, se promueve aprender a aprender, aprender a pensar, saber hacer, todo ello para intervenir la realidad y así buscar, la transformación de la vida social y productiva. Para que los docentes que participaron en este estudio, desarrollen estas competencias, se hace necesario, la creación de alternativas de formación y entrenamiento participativos, que a través de prácticas colectivas de análisis y reflexión y fundamentadas en el ejercicio de la investigación, permitan la toma de decisiones y resolución de problemas, relacionados con las prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Braslavsky, C. (1998). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores*. Bogotá: OEI.
- Cazden, C. B. (1997). El discurso del aula. En Wittrock, M.C. (Ed). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Fallows, S. y Steven, C. (2000). *Integrating Key Skills in Higher Education. Employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan.

- Fernández, R. (2004). *Competencias profesionales del docente en el siglo XXI*. España: Universidad de Castilla.
- González, J.; Wagenaar, R. (coord.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Le Boterf, G (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. En *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Perrenoud, P. (1997). *De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire*. Recuperado el 9 de marzo de 2009, de [http://agora.unige.ch/ctie/educateur/perrint .htm](http://agora.unige.ch/ctie/educateur/perrint.htm).
- Salinas, A. (2008). Percepciones del profesorado sobre la profesionalización y prácticas docentes: significados culturales, psicopedagógicos y sociales. Disertación doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Tamaulipas, México.
- Sócrates-Tempus. (2000). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. España: Universidad de Deusto.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. México: Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*. México: Autor.