



Secretaría
de Educación
Nuevo León
GOBIERNO DEL ESTADO



Secretaría de Educación del Gobierno del Estado

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 19B

**“ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE POR
COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA
SECUNDARIA EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA
2011”**

TESIS:

**Que para obtener el grado de Doctor en Desarrollo Educativo
con Énfasis en Formación de Profesores.**

PRESENTA:

Alejandro Rodríguez González

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Bertha Alicia Garza Ruiz

Monterrey, N.L.

Agosto 2017



Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 18 de agosto de 2017.

C. MTRO.

Alejandro Rodríguez González

P R E S E N T E. –

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: ***“ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE POR COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA”***, para obtener el Grado de **Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 12 ejemplares requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

Vo. Bo.


LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado


S. E. G. E.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ S.L.P.

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de la Unidad

ÍNDICE

RECONOCIMIENTO	xi
AGRADECIMIENTO	xii
DEDICATORIA	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xiv
CAPÍTULO 1	
INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	1
1.1.1 Antecedente histórico de la educación secundaria en México	5
1.2 Definición del problema	8
1.3 Justificación	16
1.4 Preguntas de investigación	22
1.5 Objetivos	23
1.6 Supuestos	24
1.7 Limitaciones y alcances del estudio	25
CAPÍTULO 2	
REVISIÓN DE LA LITERATURA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	27
2.1 Revisión de la literatura	27
2.1.1 Gestión de familiarización con el proyecto de investigación: núcleos de tensión.	30
2.2 Fundamentación teórica	35

2.2.1	Ámbito teórico.	36
2.2.1.1	<i>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México 1992. (Reforma Educativa).</i>	38
2.2.1.2	<i>El Plan de Estudios para la Educación Básica 2011. RIEB.</i>	39
2.2.1.3	<i>Dimensión intelectual de las competencias: puntos de encuentro y de desencuentro.</i>	45
2.2.1.4	<i>Exigencias de la práctica docente para la enseñanza basada en competencias.</i>	53
2.2.1.5	<i>La discusión del conocimiento acumulado: una mirada interpretativa</i>	54
2.2.2	Ámbito metodológico	56
2.2.3	Ámbito epistemológico.	58
2.2.3.1	<i>Perspectiva histórica y contemporánea de la epistemología del enfoque por competencias.</i>	59
2.2.4	Modelos innovadores de formación docente, perspectivas pedagógicas de éxito: elementos que convergen con el enfoque por competencias.	62
2.2.5	Situando el vacío del objeto de estudio y la cronología de la investigación.	66
2.2.6	Posturas teóricas que respaldan la investigación.	67
2.2.6.1	<i>La teoría socioconstructivista de Vigotsky y el enfoque por competencias.</i>	67
2.2.6.2	<i>La teoría intelectual de Jean Piaget y su vínculo con el aprendizaje basado en competencias.</i>	69
2.2.6.3	<i>La socioformación y el enfoque por competencias.</i>	72
 CAPÍTULO 3		
MARCO METODOLÓGICO		75
3.1	Diseño metodológico	76

3.2 Aproximación metodológica	80
3.3 Justificación de la metodología	82
3.4 Instrumentos de medición	83
3.5 Sujetos de estudio	86
3.6 Procedimiento	88
CAPÍTULO 4	
RESULTADOS	100
4.1 Competencias desarrolladas durante el desempeño docente derivadas de la aplicación del instrumento denominado guía de observación	101
4.2 Competencias didácticas que se manifiestan en la práctica educativa obtenidas de la aplicación de un cuestionario con modalidad de escala de likert	109
4.3 Información referente a los procesos formativos que han llevado a cabo los profesores obtenidos de la aplicación del instrumento con carácter de cuestionario	157
CAPÍTULO 5	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	163
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 1. Categorías e indicadores que orientaron el diagnóstico situacional	9
Tabla 2. Categoría: Estudiantes. ¿Qué tipo de estudiantes tenemos?	10
Tabla 3. Categoría: Docentes. ¿Cómo se está transformando la práctica docente y qué tipo de docentes deseamos tener?	11
Tabla 4. Categoría: Aprendizaje. ¿Qué nuevas formas de aprender están emergiendo y cómo podemos implementarlas?	11
Tabla 5. Categoría: Enseñanza. ¿Qué nuevas formas de enseñanza están	12

emergiendo y cómo podemos implementarlas?

Tabla 6. Categoría: Conocimiento. ¿Qué nuevas formas de generar conocimiento se pueden incorporar a la escuela?	13
Tabla 7. Comparativo de los resultados del examen de evaluación educativa PISA	17
Tabla 8. Comparativo de México en los resultados del examen PISA	18
Tabla 9. Elementos convergentes y complementarios de las dos reformas educativas (1993- 2011)	44
Tabla 10. Dimensión intelectual: Puntos de encuentro y puntos de desencuentro	52
Tabla 11. Centros de Formación Docente analizados	64
Tabla 12. Aproximación metodológica	82
Tabla 13. Diseño de situaciones didácticas para potenciar el aprendizaje	110
Tabla 14. Desarrollo de habilidades del pensamiento	112
Tabla 15. Empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación	116
Tabla 16. Asigna tarea escolar	118
Tabla 17. Preferencia hacia los contenidos conceptuales	123
Tabla 18. Un entorno difícil dificulta el aprendizaje	126
Tabla 19. Atiende los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos	129
Tabla 20. Utiliza instrumentos para la obtención de evidencias	134
Tabla 21. Despeja dudas e inquietudes en los procesos de evaluación	136
Tabla 22. Presenta a los alumnos el aprendizaje que se espera que logren en el desarrollo de sus actividades	139
Tabla 23. Relevancia de la transversalidad	142
Tabla 24. Acciones para promover clima de confianza	146
Tabla 25. Estimula la curiosidad y el deseo por aprender	149

Tabla 26. Propicia la participación activa de los alumnos	152
Tabla 27. Comparativo: Teoría-práctica	155
Tabla 28. Desglose de datos derivados del cuestionario	157
Tabla 29. Formación, apoyos didácticos-pedagógicos y técnicos	161

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Congruencia entre el supuesto, la definición del problema y los objetivos	25
Figura 2. Red articulada de núcleos y subnúcleos de tensión	33
Figura 3. Ámbito teórico	37
Figura 4. Elementos metodológicos de la investigación de campo	58
Figura 5. Dimensión del ámbito epistemológico desde el enfoque por competencias	61
Figura 6. Características globales de los modelos innovadores y la compatibilidad con el enfoque por competencias	65
Figura 7. Maestros que utilizan la planeación didáctica	102
Figura 8. Maestros que desarrollan estrategias didácticas pertinentes	104
Figura 9. Maestros que utilizan la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora	105
Figura 10. Docentes que construyen ambientes favorables de aprendizaje	107
Figura 11. Profesores que usan la motivación como fuente generadora de interés en el aprendizaje	107
Figura 12. Formas de organizar la clase para generar aprendizajes	111
Figura 13. Utilización periódica de diversos materiales y recursos	115
Figura 14. Las actividades de investigación en otras fuentes son realmente necesarias para complementar el aprendizaje	118

Figura 15. Promoción de actividades participativas	121
Figura 16. Diseño de estrategias didácticas considerando preguntas metacognitivas	125
Figura 17. Un entorno escolar en condiciones difíciles nulifica la posibilidad de aprender	127
Figura 18. El salón de clases es el espacio único y más importante para generar acciones de aprendizaje	131
Figura 19. Identificación de áreas de oportunidad y avances en el rendimiento escolar	132
Figura 20. Valoración de los aprendizajes a partir del análisis de sus producciones	134
Figura 21. La autoevaluación y coevaluación favorecen el compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos	138
Figura 22. Uso de espacios para desarrollar ambientes favorables de aprendizaje	140
Figura 23. Vinculación de anécdotas, experiencias o historias de la vida real	143
Figura 24. Docentes con vocación	148
Figura 25. Reconocimiento de avances académicos en los alumnos	150
Figura 26. Gusto e interés por aprender una asignatura	154
Figura 27. Cuestionario para docentes	160

ANEXOS

Anexo A. Guía de observación

Anexo B. Cuestionario con modalidad de escala de likert

Anexo C. Cuestionario para docentes

Anexo D. Validez y confiabilidad del instrumento

Anexo E. Universo de estudio

Anexo F. Solicitud de autorización para incursionar al campo de investigación

Anexo G. Carta de consentimiento informado

Anexo H. Propuesta de investigación acción

RECONOCIMIENTO

A la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León por otorgarme Beca-Comisión durante los años escolares 2014-2015 y 2015-2016 lo cual fue un apoyo significativo para lograr esta meta profesional. A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B, Guadalupe, NL. por abrir las puertas al magisterio de Nuevo León, para seguir preparándose con el grado académico de Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores y desarrollar las competencias pertinentes para coadyuvar en los requerimientos de los diferentes ámbitos educativos, en que cada profesional se desempeña.

A la Inspectora de la zona n° 96 del Sistema Estatal C. Margarita Villarreal Flores, por su autorización y facilidades otorgadas para asistir a las tres secundarias que integran la zona y realizar las investigaciones pertinentes. A mi Directora en funciones C. María Irma Hernández Vázquez, por su anuencia para asistir a la Sec. 19 Jesús Cantú Leal y permitir la aplicación de instrumentos de recolección de datos. Asimismo, a la C. Martha Elena Hernández Jacobo, Directora del Colegio Antonio Padua Ríos y al C. Enrique García Serrano, Director de la Escuela Secundaria N° 43 Melchor Ocampo. Gracias por su valioso apoyo. Mi reconocimiento a los profesores Carmen Enedelia Iglesias González; San Juana Maribel Cantú Garza; Juan Carlos Cortez Alemán; Fortunato Salvador Martínez Rodríguez; María Dolores Hernández Bernal y María Marcela Viesca Arriaga, por haberme permitido observar las interacciones que se dan entre alumnos y maestros para generar el aprendizaje.

AGRADECIMIENTO

Culminar un posgrado doctoral te da la pauta para recordar con gratitud y admiración a cada uno de los profesionales que formaron parte de nuestra formación en este trayecto académico. Por ello, quiero agradecer de manera muy especial a mi Directora de Tesis, Dra. Bertha Alicia Garza Ruiz, por orientarme y apoyarme con profesionalismo en cada momento de consulta y soporte en este proceso de investigación. A ella le debo, el aprender a no asumir posturas dogmáticas; a reconocer con humildad que ningún sujeto que se inicie en el campo de la investigación es poseedor de verdades absolutas y que la búsqueda del conocimiento nunca termina.

Además, siempre sugirió que buscara la honestidad intelectual, evitando el plagio, para con ello otorgarle el merecido crédito a todos los autores que se consultaron, y que, a su vez, respaldan y justifican el referente teórico de esta investigación. Pero, sobre todo, quiero agradecer a la Dra. Garza Ruiz, que, con su ejemplo de superación, responsabilidad y entusiasmo, fortaleció en un servidor la motivación para concluir este trabajo.

Mi más profundo agradecimiento a cada uno de los Doctores que formaron parte de nuestra formación académica. A ellos, mi respeto y admiración por su tiempo compartido y por impulsar y fortalecer el desarrollo de nuestro perfil profesional docente. A la Dra. Rosa María Torres Hernández, al Dr. Luis Manuel Aguayo Rendón, a la Dra. Petra Eufracia González Rivera y a la Dra. Bertha Alicia Garza Ruiz; por ser los coordinadores de este programa doctoral, y que, gracias a ellos, pudimos concretar experiencias académico-culturales en otros estados y otros países, que enriquecieron nuestra preparación.

DEDICATORIA

Quiero dedicar con profundo amor y gratitud a mi esposa Elvira Alicia Sánchez Díaz la culminación de esta tesis doctoral; porque gracias a su amor y comprensión, hoy hemos logrado una meta más. La paciencia, la fortaleza, la empatía y la motivación, han sido pilares inquebrantables que me has sabido transmitir, para comprender que las adversidades implícitas en la realización de esta investigación, eran sólo momentáneas. Las múltiples consultas interpretativas que me brindaste durante el desarrollo de este proceso de tesis, te hacen digna merecedora de dedicarte la culminación de este trabajo.

A mis hijos Alejandro Rodríguez Sánchez, Daniel Alejandro Rodríguez Sánchez y Eduardo Gael Rodríguez Sánchez, por estar conmigo y apoyarme siempre. A mi Abuelita Ana María Castillo, por haberme criado e inculcarme desde niño, que la educación es un eslabón importante de la vida que puede permitirte vivir con libertad, humanismo y dignidad. A mi Tía Consuelo Rodríguez Castillo (QEPD) por apoyarme moralmente y económicamente cuando más lo necesité. A ella le dedico de manera especial la concreción de esta tesis, pues siempre se sintió orgullosa de que sus sobrinos se prepararan para que fueran personas de bien.

A mi Directora de la Secundaria N° 19 Jesús Cantú Leal, Lic. Norma Alicia Anaya Báez (QEPD) por sus consejos y enseñanzas que fueron significativas para mi desarrollo profesional y personal.

RESUMEN

La presente investigación constituye un estudio sobre el análisis de la práctica docente con base en las competencias del profesorado de educación secundaria, en el marco de la Reforma Educativa 2011. Ésta ha posibilitado identificar aquellas competencias que se movilizan en la práctica de los profesores; además de aportar evidencias sólidas respecto al tipo de enfoque didáctico con el que se está generando el aprendizaje en los alumnos de este nivel educativo. El paradigma elegido fue un enfoque mixto, de tipo exploratorio secuencial; la investigación es de corte descriptivo y el procedimiento metodológico que orientó la investigación consta de cuatro etapas: la fase de diagnóstico, la fase de investigación de campo, la fase analítica descriptiva y la fase propositiva (Hurtado, 2000). El cuestionario, la guía de observación y la escala de Likert fueron los instrumentos utilizados para el acopio de datos. La muestra para el estudio está integrada por docentes que prestan sus servicios educativos en tres instituciones del nivel de secundaria que conforman una zona escolar en el Estado. Los resultados obtenidos arrojaron toda una gama de fortalezas y áreas de oportunidad en los profesores, cobrando relevancia la autogestión escolar, vinculada a transformar el tipo de prácticas docentes que desarrollan los profesores a través de la puesta en marcha de una propuesta pedagógica que coadyuve a fortalecer una intervención didáctica pertinente.

ABSTRACT

This research is a study on the analysis of teaching practice based on the skills of teachers of secondary education under the Education Reform 2011. This has made it possible to identify those skills that are mobilized in the practice of teachers; in addition to providing solid evidence regarding the type of educational approach that is being generated learning students at this educational level.

The model chosen was a mixed approach of sequential exploratory; research is cutting descriptive and methodological research oriented procedure consists of three stages: the diagnostic phase, descriptive and analytical phase purposive phase (Hurtado, 2000). The questionnaire, the observation guide and Likert scale were the instruments used for data collection. The sample for the study consists of teachers who provide educational services in three secondary level institutions that make a school zone in the state. The results showed a range of strengths and areas of opportunity in teachers gaining importance school self-management, linked to transform the type of teaching practices developed by teachers through the implementation of a pedagogical proposal that contributes to strengthening an appropriate educational intervention.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

Ahora más que nunca es imperativa y necesaria la profesionalización docente y un cambio de mentalidad en la forma de generar el conocimiento. No debemos seguir educando los que aún lo hacemos de una manera tradicional, como si nuestros alumnos o peor aún, nuestros hijos (esto con la intención de generar una posible empatía entre quienes nos dedicamos a la labor de educar y que a la vez somos padres de familia) vivieran en una época en la que no fueron concebidos.

En el devenir de los últimos años, se han generado múltiples cambios en la educación, derivados de las tensiones económicas, laborales, culturales, políticas y sociales, las cuales han puesto en alerta a la mayoría de los centros escolares de los diversos sistemas educativos, propiciando en ellos una crisis educativa. Pero ¿cómo se puede percibir una crisis en la educación? para Frade (2012), una crisis en el contexto escolar se puede observar “cuando lo que se hace cotidianamente para educar a las nuevas generaciones ya no responde a las necesidades que se plantean y además se obtienen malos resultados” (p. 1).

La aseveración anterior tiene una estrecha relación con los motivos científicos que despertaron el interés de esta investigación y que Tobón (2006) expone de la siguiente manera:

Son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar,

porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica; y en tercer lugar, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo (p. 1).

Como puede observarse, los motivos científicos tienen su origen en los núcleos de tensión (conjunto de circunstancias que tienden a dificultar o entorpecer el accionar idóneo de una determinada institución) que inciden directamente en el deber ser del quehacer educativo.

Sin embargo, como la educación es un proceso complejo, y considerando que la investigación debe ser abordada de manera integral, es necesario puntualizar los motivos personales que definen la necesidad de realizar un estudio acerca del tema.

Con una trayectoria de 26 años de servicio como maestro frente a grupo, se ha participado directamente en las reformas educativas que se han implementando desde 1992 a la fecha. Para ser más específico, se hace referencia al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992); a la Reforma Integral de Educación Básica (2004 preescolar, 2006 secundaria y 2009 primaria) y recientemente en el año escolar 2011-2012 al fortalecimiento de la Reforma Integral, entrando en vigor el nuevo plan de estudios para la educación básica.

La evidencia empírica ha demostrado (al menos en las escuelas en que me he desempeñado) que la actualización y la capacitación derivada de las reformas (2004, 2006, 2009 y 2011) no han tenido los alcances que se esperaban; pues a través de la observación y del diálogo entre colegas se puede constatar que la mayoría de los docentes seguimos utilizando prioritariamente, un enfoque academicista y disciplinario para llevar a cabo nuestra labor.

Un enfoque academicista, que privilegia la exposición de contenidos o información por parte del docente; y un enfoque disciplinario, en el cual el aprendizaje prácticamente se limita a los procesos de lectura, análisis, memorización y registro de contenidos conceptuales, factuales y procedimentales. Aquí es donde cobra importancia la necesidad de modificar la forma en que los docentes generan el aprendizaje, y la manera en que los alumnos se apropian del conocimiento. En este caso la didáctica se ubica en el centro del enfoque por competencias, como una propuesta diferente para llevar a cabo la labor de educar. En el mismo orden de ideas existe un líder académico mexicano que sostiene que el término competencias alude necesariamente a dos inquietudes:

Una proactiva que busca impulsar un trabajo educativo con una orientación clara hacia la resolución de problemas del entorno, y al mismo tiempo, de manera implícita constituye un rechazo a la perspectiva enciclopédica, centrada en la memorización, pero, sobre todo, que ha creado un “saber escolar” como parte de los rituales de las instituciones educativas, cuya relevancia empieza y termina en la escuela, careciendo de alguna utilidad o ventaja para la vida real de los individuos (Díaz, 2011, p. 5).

La cita anterior, justifica la idea de indagar sobre el impacto pedagógico que la enseñanza basada en competencias ha propiciado en el desempeño docente. Dicho planteamiento representa otro de los motivos centrales que despertaron el interés del autor para realizar esta investigación. Además, es conveniente precisar que en el contexto educativo en donde se realizará la investigación de campo, se puede observar el interés que tienen algunos docentes por el nuevo enfoque que propone la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Sin embargo, existe en el ánimo de la mayoría de ellos una tendencia a seguir utilizando un enfoque tradicionalista.

Asimismo, existe evidencia empírica (manifestada en las Juntas de Consejo Técnico Escolar) de docentes que teóricamente están muy bien preparados; saben en qué consiste el enfoque por competencias; dominan a profundidad su asignatura; tienen nociones amplias de la Reforma de Educación Secundaria, y aun así su forma de proceder en la labor de educar es incongruente con los principios teóricos que dominan.

Otra de las razones que justifica el interés por realizar esta investigación está vinculada con la curiosidad generada por los padres de familia, al manifestar su inquietud respecto a cómo es posible que en pleno siglo XXI y habiendo reformas educativas recientes, se sigan encargando tareas escolares en demasía sin ningún sentido. Además, se proponen actividades como trabajos manuales o experimentos de cualquier materia, solamente por el hecho de adjudicar una calificación. En algunos otros casos se les encarga de tarea a los alumnos, la resolución de problemas matemáticos del libro de texto sin haber tratado previamente el contenido en clase.

El acontecimiento antes mencionado se presenta en el contexto donde se abordará la investigación, y específicamente en las juntas informativas al hacer entrega del reporte de evaluación del alumno al padre de familia. Sin embargo, la elección de esta problemática no sólo se sustenta en motivos personales, microcontextuales y científicos; existen también sucesos históricos que motivaron la gestión de esta propuesta de investigación, y los cuales se presentan a continuación.

1.1.1 Antecedente histórico de la educación secundaria en México.

Para tener una perspectiva del enfoque que utilizan actualmente los docentes en su labor, es importante considerar cómo se ha concebido la educación secundaria en México desde sus inicios hasta la época actual, así como también el conocer la forma de aprender de los adolescentes. Una manera de averiguarlo es realizar un recorrido a través de la historia de la educación secundaria, con la finalidad de contextualizar de manera general las formas de enseñanza más comunes que se han generado a través del tiempo, y las cuales plasman un sello particular que caracteriza la función del profesor en nuestro país.

Como primer antecedente histórico, se expone que la educación secundaria en México se estableció oficialmente desde 1925, como un nivel educativo nacional dirigido exclusivamente a atender a la población escolar de entre 12 y 15 años. El Profr. Moisés Sáenz fue su principal promotor, y enfatizó sobre lo relevante que sería el favorecer un desarrollo integral que tomará en cuenta las características particulares y las necesidades educativas de la población adolescente.

A más de nueve décadas, estas respaldan la permanencia del servicio de educación secundaria; en ellas se ha dejado ver, a través de este tiempo, un crecimiento gradual y

extendido de este nivel educativo en todo el país, generando diversas modalidades, para atender una demanda creciente de alumnos ubicados en contextos diferentes. Sin embargo, 68 años después de la aparición oficial de este nivel educativo, o sea en 1993 y con las modificaciones realizadas a los artículos 3º y 31 de nuestra Carta Magna, se formalizó la obligatoriedad de la educación secundaria y se le consideró como la etapa concluyente que forma parte de la educación básica.

Una vez reformados dichos artículos, la secundaria se vinculó a la primaria y al preescolar con un enfoque centrado en retomar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, además de propiciar la solución de problemas mediante el uso del método y el manejo preciso de la información; de este modo se privilegiaba el aprender a conocer para aprender a hacer, considerando el trabajo en colectivo y la convivencia entre los alumnos a través del desarrollo y fortalecimiento de valores.

Analizando el Plan de Estudios de Educación Secundaria 2006 se encontró que:

Después de 13 años de iniciada la reforma, los resultados de diferentes evaluaciones no muestran los logros esperados. El exceso de contenidos ha impedido que los maestros apliquen cabalmente los enfoques propuestos; la atomización de los contenidos ha obstaculizado su integración; la motivación ha sido insuficiente para que los alumnos aprendan y realicen con agrado su trabajo escolar (SEP, 2006, p. 6).

Una vez detectados estos y otros factores de diversa índole que obstaculizaban el avance educativo, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001 – 2006 se vio en la necesidad de implementar una nueva reforma que respondiera a las necesidades actuales que

requerían los adolescentes que cursaban este nivel; haciendo hincapié en tres aspectos: adecuaciones al mapa curricular de la secundaria, proponer un nuevo enfoque pedagógico para una práctica docente efectiva y propiciar el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes.

Gómez, citado por Mejía (2004), expresó: “El currículum mexicano es enciclopédico; tiene muchos contenidos pero poca profundidad. Es como abrir una enciclopedia donde hay muchos temas pero no están tratados a profundidad” (p. 47). Por lo tanto, la calidad de la educación estaba encaminada a privilegiar el qué del quehacer educativo, centrando el logro del aprendizaje en los contenidos del currículum.

Según el currículum que orienta la Reforma de Educación Secundaria 2006, se pretende que el profesor genere el proceso de aprendizaje, teniendo como modelo el enfoque por competencias. Adoptar y adaptar este enfoque, implicaría para el maestro organizar sus actividades a través de un plan de clase diario, implementando diversas dinámicas de grupo y técnicas de enseñanza que cumplan con el objetivo de movilizar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conlleven al logro de aprendizajes significativos. Con ese objetivo en agosto del 2006, dio inicio la Reforma de Educación Secundaria.

Actualmente la preocupación por mejorar la educación es una constante en los distintos sistemas educativos en el mundo. Existe el convencimiento de que los adolescentes no pueden ser adecuadamente atendidos con las medidas y los recursos aplicados en otras épocas y para otras generaciones. Debido a las consideraciones anteriores y a los motivos que fundamentan esta propuesta, surge la necesidad de llevar a cabo este estudio relacionado con el análisis de

la práctica docente por competencias del profesorado en la escuela secundaria, en el marco de la reforma educativa 2011.

En la siguiente sección denominada definición del problema se presentará de manera descriptiva y precisa la problemática que se pretende abordar y los argumentos para sostener que es pertinente, factible, viable y de interés.

1.2 Definición del problema

El enfoque por competencias y la práctica docente son dos categorías conceptuales que están vinculadas tanto a la enseñanza como al aprendizaje, y es precisamente en la articulación de estos cuatro constructos, en donde la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) ha fincado su visión educativa, con la finalidad de brindar un servicio de calidad en la labor de educar. Por ello, y con el propósito de elegir una problemática que fuera relevante, significativa y actual, se llevó a cabo un diagnóstico que permitió conocer momentáneamente el estado situacional de uno de los centros escolares que conforman la zona. Los resultados derivados de este diagnóstico, despertaron el interés por ampliar el universo de estudio y conocer de qué manera influye en la práctica educativa la enseñanza basada en competencias; considerando que las tres secundarias se desenvuelven en contextos completamente diferentes.

El proceso de recopilación de datos se centró en una muestra representativa de una de las secundarias que conforman la zona escolar, en donde se entrevistó a tres estudiantes de 3° de secundaria, cuyos promedios de desempeño académico oscilaban entre 5 y 6, 7 y 8 y 9 y 10. De la misma manera se entrevistó a un profesor (académico) quien tenía el mayor grado de estudios de la escuela, en este caso se trató de una maestría titulada; y por último, se

entrevistó a la directora de la escuela. A cada sujeto se le asignó un símbolo de identificación:

E1- Estudiante **E2-** Estudiante **E3-** Estudiante **A-** Académico **D-**Directivo.

En la tabla 1 se muestran las cinco categorías y cinco cuestionamientos que orientaron el diagnóstico situacional.

Tabla 1

Categorías e indicadores que orientaron el diagnóstico situacional

Categorías	Cuestionamiento orientador general
Estudiantes	¿Qué tipo de estudiantes tenemos? ¿qué tipo de estudiantes deseamos?
Docentes	¿Cómo se está transformando la práctica docente? ¿qué tipo de docentes deseamos tener?
Aprendizaje	¿Qué nuevas formas de aprendizaje están emergiendo? ¿qué podemos hacer en la escuela para implementarlas?
Enseñanza	¿Qué nuevas formas de enseñar están emergiendo? ¿cuáles se pueden incorporar a la escuela?
Conocimiento	¿Qué nuevas formas de producir, socializar y aplicar el conocimiento se presentan? ¿cómo se pueden incorporar al currículum de la escuela?

Fuente: Elaboración propia.

Es menester mencionar que estas son las preguntas rectoras que generaron información significativa del contexto escolar, y además dieron la pauta para indagar en los estudiantes, maestros y directivos, el por qué y el para qué de cada una de las categorías que están relacionadas con la labor de educar.

Para sintetizar la información, como se muestra en la tabla 2, se seleccionaron los elementos centrales que más se repetían en las respuestas y estos fueron los resultados del diagnóstico:

Tabla 2

Categoría: Estudiantes. ¿Qué tipo de estudiantes tenemos y qué tipo de estudiantes deseamos?

¿En dónde estamos?	¿A dónde deseamos llegar?
<ul style="list-style-type: none"> • E1.-Estudiantes colaboradores y memorísticos. • E2.-Estudiantes sin interés, estudiosos y trabajadores • E3.-Estudiantes atentos y aplicados. • A.-Estudiantes apáticos; carecen de socialización alumno-maestro y no tienen expectativas. • D.- No les interesa el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • E1.-A la reflexión de las clases y a tener buena disciplina. • E2.-Que todos tengan un nivel alto de estudio. • E3.-A que la mayoría sean responsables y aplicados. • A.-Lograr generar estudiantes proactivos, independientes y que construyan sus saberes. • D.-A formar alumnos responsables con valores.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se presentan de manera sucinta algunos rasgos y cualidades que manifestaron los alumnos de manera individual y colectiva al generar el aprendizaje. Además, se incluyen las características relacionadas con perfil deseable que se espera que un estudiante manifieste derivado de la educación recibida.

Continuando con el diagnóstico se presentan en la tabla 3, las opiniones de los sujetos de estudio con relación a la evolución que se percibe respecto a la transformación de las prácticas docentes y el tipo de profesor que desde su perspectiva cubre con un perfil deseable.

Tabla 3

Categoría: Docentes. ¿Cómo se está transformando la práctica docente y qué tipo de docentes deseamos tener?

¿En dónde estamos?	¿A dónde deseamos llegar?
<ul style="list-style-type: none"> • E1.-La mayoría de los maestros siempre enseñan igual. • E2.-Maestros pasivos, estrictos y descuidados. • E3.-Maestros que dictan teoría y otros dinámicos. • A.-Maestros responsables pero desmotivados. • D.-Maestros muy capacitados pero muy tradicionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • E1.-Maestros preparados, con valores y ganas de trabajar. • E2.-Que todos tengan un nivel bueno para enseñar. • E3.-A clases más dinámicas y que participen los alumnos • A.-Despertar el interés del alumno con la práctica docente. • D.-Autocríticos de su propia práctica

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas a los cuestionamientos anteriores nos ofrecen un referente de una realidad educativa contextualizada, y a su vez, nos presentan un escenario del deber ser del quehacer educativo.

En la tabla 4 se muestran datos que hacen referencia a las nuevas formas de aprendizaje que detectan tanto estudiantes como maestros, así como la mejor forma de implementarlas.

Tabla 4

Categoría: Aprendizaje. ¿Qué nuevas formas de aprendizaje están emergiendo y cómo podemos implementarlas?

¿En dónde estamos?	¿A dónde deseamos llegar?
<ul style="list-style-type: none"> • E1.-Ninguna, se usa la lectura, la escritura y la memorización para aprender. • E2.-Se repasan los contenidos y se lee el libro. 	<ul style="list-style-type: none"> • E1.-Practicar lo aprendido, reflexionar en las lecturas y trabajar en equipo. • E2.-Que los maestros den ejemplos y que se lleve a la práctica lo aprendido. • E3.-A que los maestros pongan

<ul style="list-style-type: none"> • E3.-De diversas dinámicas y actividades. • A.-Copiando cuestionarios y leyendo. • D.-Sólo aprenden cuando les interesa la forma en que se da la clase. 	<p>dinámicas divertidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A.-Que el alumno aprenda con el maestro o sin el maestro. • D.-Que el alumno sea autosuficiente.
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas a los cuestionamientos referidos en la tabla anterior muestran que los aprendizajes se siguen generando bajo un enfoque academicista y disciplinario, por lo que consideran que es necesario transformar y mejorar la intervención didáctica para generar innovaciones en la forma de aprender.

En lo que concierne a la tabla 5, los sujetos participantes emiten su opinión respecto a las formas de enseñanza que están emergiendo y proponen algunas ideas para la mejora en el proceso de enseñanza.

Tabla 5

Categoría: Enseñanza ¿Qué nuevas formas de enseñanza están emergiendo y cómo podemos implementarlas?

¿En dónde estamos?	¿A dónde deseamos llegar?
<ul style="list-style-type: none"> • E1.-No se explica el tema y proporcionan fotocopias para realizar actividades. • E2.-Los maestros organizan equipos para que exponamos clase. • E3.-A través del dictado y copiando información del libro. • A.-Por lo general el maestro explica el tema. • D.-La clase es expositiva en su mayoría. 	<ul style="list-style-type: none"> • E1.- Que los maestros pongan diversas formas de trabajar. • E2.-Que explique más y que despeje dudas. • E3.-Que la enseñanza se fije en lo que le interesa al alumno. • A.-A que realice planeación y utilice todos los recursos que tenga a su alcance. • D.-A que utilice la tecnología.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las nuevas formas de enseñanza que están emergiendo, la encuesta arrojó información significativa de los procesos didácticos que llevan a cabo los docentes. Se deduce que predomina un modelo clásico de enseñanza para generar el aprendizaje en las aulas. Por ende, los entrevistados proponen algunas sugerencias relacionadas con las competencias didácticas para su implementación.

Otra de las categorías que se abordó para realizar el diagnóstico es la relacionada con las nuevas formas de generar conocimiento en el aula, como se muestra a continuación en la tabla 6.

Tabla 6

Categoría: Conocimiento ¿Qué nuevas formas de generar conocimiento se pueden incorporar a la escuela?

¿En dónde estamos?	¿A dónde deseamos llegar?
<ul style="list-style-type: none"> • E1.-Casi siempre el maestro expone el conocimiento que quiere que aprendamos. Sólo a veces, nos dicen que preparemos una clase por equipo, pero no le entendemos nada a los compañeros porque solamente leen el libro y otros lo dicen de memoria. • E2.-Lo que aprendemos en matemáticas y en español no nos sirve para resolver situaciones en nuestra vida. • E3.-Sólo ciertas materias se prestan para aplicar lo aprendido. • A.-El conocimiento no se aplica. • D.-No hay congruencia en los contenidos de los programas y lo que realmente necesita saber el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • E1.-A que los maestros enseñen los conocimientos con diversas dinámicas de grupo, para no aburrirnos y así tener más ganas de venir a la escuela. • E2.-Que todos los conocimientos que nos enseñen de todas las materias nos sirvan para aplicarlo en algo de nuestra vida. • E3.-Que el conocimiento que se aprende sea para siempre, que no sólo lo aprendamos para dar una clase o un examen. • A.-A que los aprendizajes sean realmente significativos. Que tengan operatividad en su vida cotidiana. • D.-A un cambio profundo en el Sistema Educativo Mexicano.

Fuente: Elaboración propia.

En las respuestas referidas a la tabla 6, se puede observar que los encuestados coinciden en la aplicación de un enfoque academicista por parte de los maestros para realizar su intervención didáctica y, por otro lado, anhelan que el conocimiento se genere a través de un aprendizaje situado, en donde la educación involucre un proceso complejo de reflexión y acción para poder aplicarlo en su vida cotidiana.

Los resultados arrojados de la aplicación del instrumento de diagnóstico despertaron el interés por analizar las interacciones que se manifiestan entre las prácticas de los docentes de educación secundaria y los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por competencias en el marco de la reforma educativa 2011.

La contribución principal de esta investigación será aportar evidencias sólidas respecto al tipo de enfoque educativo con el que estamos generando el aprendizaje en la secundaria, y exponer si efectivamente estamos trabajando bajo los principios pedagógicos que se vienen gestionando desde la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

Uno de los elementos que pretende aportar esta investigación consiste en esbozar los elementos característicos de una propuesta de investigación acción, que esté enfocada a dar respuesta y aportar soluciones a problemas reales vinculados con la práctica docente que se presenten en el contexto investigado, en un intento por coadyuvar en el desarrollo de un proceso encaminado a una formación integral basada en competencias.

La propuesta antes mencionada encuentra justificación en la Ley General del Servicio Profesional Docente, en su artículo 60 que dice así: “La oferta de formación continua deberá:

I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;

II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;

III. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar” (p.16).

Ahora bien, la investigación se llevará a cabo en tres instituciones de educación secundaria pertenecientes a la zona 96, del sistema estatal ubicadas en la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León. El tiempo que se considera pertinente para llevar a cabo esta investigación, se estima en un período máximo de tres años escolares.

El objeto de estudio en donde se pretende enfocar la investigación enfatiza en el análisis de las interacciones que se manifiesten entre las prácticas docentes y los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por competencias. La importancia de orientar la investigación hacia los elementos antes mencionados radica en el hecho de que vivimos en un mundo de constante cambio en pleno siglo XXI; en donde los avances han permeado en todos los sectores de la sociedad (económico, político, tecnológico, científico, educativo, etc.). Sin embargo, parece ser que la educación (al menos en la práctica) dista mucho de la evolución que se está dando, lo cual, la lleva a un desfase entre el qué, cómo y para qué se debe educar en la actualidad. Esto permite vislumbrar que es necesario generar otras herramientas de trabajo, aplicar nuevos métodos, modificar la forma de generar el aprendizaje y además promover y fortalecer el desarrollo moral de los alumnos.

Es por eso que el planteamiento del problema se intenta explicar, justificar y comprobar desde cuatro perspectivas teóricas:

a) El socioconstructivismo de Vigostky

- b) La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget
- c) El pensamiento complejo de Edgar Morín; y
- d) La socioformación de Sergio Tobón

Ante este panorama, el problema que se deriva para investigar es:

¿Cuáles son las interacciones que se manifiestan entre las prácticas de los docentes de la educación secundaria y los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por competencias en el marco de la reforma educativa 2011?

Para concluir este apartado resulta oportuno mencionar que, en la sección siguiente, titulada justificación, se abordarán las razones que motivaron la elaboración del trabajo de investigación, y su importancia como aporte a la ciencia y al bienestar de la sociedad.

1.3 Justificación

En el apartado anterior (definición del problema) se presentaron algunas evidencias, que nos permitieron tener un acercamiento parcial del estado situacional del centro escolar donde se pretende abordar la investigación. Los resultados obtenidos, nos ofrecen una perspectiva de lo que sucede dentro y fuera de las aulas, relacionado con el quehacer docente. Por lo tanto, considerando que la Reforma Integral de Educación Básica (2011), propone, para generar el aprendizaje, un enfoque basado en competencias, y que las competencias son, a decir de Tobón (2007), “sistemas complejos de reflexión y acción que nos permiten vivir con responsabilidad”; entonces se puede deducir, que no se están generando aprendizajes significativos en la escuela.

La idea anterior también encuentra sustento en los resultados de las evaluaciones PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) que les son aplicadas a los alumnos, así como la dificultad que tienen la mayoría de ellos para resolverlos satisfactoriamente.

Resulta oportuno mencionar que dichos exámenes están diseñados para evaluar las competencias de los alumnos; es decir, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes, para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en un futuro y que requerirán de tales habilidades. Sin embargo, los datos que se muestran en la tabla 7 evidencian que al menos en nuestra nación no se han logrado avances significativos en el desempeño académico, lo cual necesariamente está ligado a la intervención didáctica que practican los docentes..

Lo citado en el párrafo anterior, se puede constatar en la siguiente tabla que evidencia los últimos dos resultados del examen de PISA en lo que respecta al contexto nacional, y nos permite hacer una comparación en términos de puntaje alcanzados entre un período de aplicación (2009) y otro (2012). El grado de desarrollo en el que estamos inmersos se muestra a continuación en la tabla 7.

Tabla 7
Comparativo de los resultados del examen de evaluación educativa PISA

Área / Año	2009	2012
Matemáticas	419	413
Lectura	425	424
Ciencia	416	415

Fuente: OCDE

El 39% de los alumnos en el caso de la lectura, y el 51% en el caso de matemáticas y el 48% en el caso de ciencias, están por debajo del nivel 2 de la prueba (nivel elemental). Este nivel es el que se considera el mínimo indispensable para poder enfrentar las demandas que la sociedad plantea. (INEE, 2013). De acuerdo con la descripción de los Niveles de Logro, el nivel Elemental indica que se requieren fortalecer la mayoría de los conocimientos y habilidades de la asignatura evaluada.

En lo que respecta al contexto internacional, México se sitúa en el lugar 53 de 65 en el área de matemáticas, con una calificación de 413 puntos (en una escala de 0 a 1000). Respecto al tópico relacionado con la “Comprensión de lectura”, nuestro país se ubica en la posición 52 de 65, con un promedio de 424 puntos; y en lo referente a la evaluación de “Ciencias”, los estudiantes mexicanos se situaron en el lugar 55 de 65, con una calificación promedio de 415 puntos, como se evidencia en la tabla 8.

Tabla 8

Comparativo de México respecto a otros países en los resultados del examen de PISA

Resultados del examen de evaluación educativa PISA 2012 (en puntos)								
MATEMÁTICAS			LECTURA			CIENCIAS		
Ranking	País o región	Resultado	Ranking	País o región	Resultado	Ranking	País o región	Resultado
1	Shanghai, China	613	1	Shanghai, China	570	1	Shanghai, China	580
2	Singapur	573	2	Hong Kong, China	545	2	Hong Kong, China	555
3	Hong-Kong, China	561	3	Singapur	542	3	Singapur	551
4	China Taipéi	560	4	Japón	538	4	Japón	547
5	Corea del Sur	554	5	Corea del Sur	536	5	Finlandia	545
	Promedio OCDE	494	24	Estados Unidos	498		Promedio OCDE	501
36	Estados Unidos	481		Promedio OCDE	496	28	Estados Unidos	497
51	Chile	423	52	México	424	54	Uruguay	416
52	Malasia	421	54	Uruguay	411	55	México	415
53	México	413	55	Brasil	410	59	Brasil	405
64	Indonesia	375	64	Qatar	388	64	Indonesia	382
65	Perú	368	65	Perú	384	65	Perú	373

Fuente: Resultados PISA 2012, OCDE. *65 países son evaluados; en el caso de China se divide por regiones.

Los datos encontrados en las tablas anteriores cobran relevancia al escuchar al presidente de la organización Mexicanos Primero, Claudio X González en un reportaje de Del Valle (2014) al sostener que: “Sentados en sus laureles no van a alcanzar al mundo desarrollado; estas entidades (Nuevo León, DF y Jalisco) nos deberían estar dando el ejemplo de empuje y creatividad y no es el caso” (p. 3).

Al pie de las aseveraciones anteriores, es necesario precisar qué beneficios aportará la elaboración de esta investigación. Como primer beneficio tenemos lo pedagógico. Esto está vinculado con la posibilidad de identificar los tipos de enseñanza que prevalecen en el contexto donde se abordará la investigación, lo que a su vez permitirá tener una perspectiva más precisa del conocimiento y dominio que posee el docente respecto a los propósitos educativos, los contenidos de aprendizaje y el enfoque didáctico con el que se está gestionando el aprendizaje.

En el aspecto didáctico, el beneficio se centra en identificar las competencias didácticas que llevan a cabo los profesores, para organizar y desarrollar su práctica docente.

En el ámbito social, se estaría privilegiando la oportunidad de documentar la movilización de saberes (empírico, científico y escolar) que conlleva establecer los nexos necesarios entre la teoría y la práctica, en el sentido de poder observar situaciones de aprendizaje que simulen o representen la contextualización social de las competencias adquiridas.

En lo concerniente al ámbito epistemológico, es una oportunidad para observar, registrar e identificar cuáles son los recursos cognitivos que movilizan los alumnos como parte de su proceso de formación. Respecto a las autoridades educativas (Directora, Inspectora y autoridades académicas que realizan visitas áulicas como los son los tutores y los asesores

técnicos pedagógicos; ellos tendrían en sus manos el referente de contar con los resultados de una investigación científica vinculada con el desempeño de los docentes, acompañada de una propuesta de investigación acción que contribuya (si el caso lo amerita) a aportar soluciones a problemas reales vinculados con la práctica docente.

Por lo tanto, los beneficiados de esta investigación serían todos los agentes que participan activamente en el proceso educativo. En este caso se hace referencia, al personal docente que labora con tiempo completo y por horas; a los directivos, también a los adolescentes que conforman la población estudiantil, y por supuesto a toda la comunidad de padres de familia que apoya esta zona escolar. En suma, los beneficiarios serán todos los que participan directamente en la labor de educar y de aprender en la zona escolar número 96 perteneciente al sistema estatal.

En ese tenor la utilidad de este estudio consiste en el diseño de una propuesta metodológica basada en la investigación acción encaminada a dar respuesta a los problemas reales que fueron identificados y que están directamente relacionados con la transformación de los procesos didácticos a través de la aplicación del enfoque por competencias. Ahora, la problemática propiamente elegida se considera significativa, porque debemos retomar el rumbo que los principios pedagógicos del nuevo plan de estudios nos señalan, los cuales están encaminados a generar alumnos competentes capaces de responder a los desafíos que la vida actual demanda; y también, en un futuro, por el reto que representa la organización del trabajo colectivo entre toda la base de docentes y directivos de la secundaria, para favorecer el desarrollo de competencias en los adolescentes.

Otro argumento que justifica la investigación de esta problemática, es que existen docentes, e incluso personal directivo y técnico, que sin un análisis previo recurren al uso de materiales publicados en el mercado, porque desde su punto de vista ofrecen propuestas ya armadas para trabajar las competencias, ofrecen situaciones didácticas, formatos para plan diario y para evaluación, y proponen los materiales a utilizar, casi siempre ya preparados para fotocopiar. Al optar por esta vía, los maestros depositan en otro, la decisión para organizar un trabajo que sólo corresponde a ellos, perdiendo de vista que dichas propuestas, lejos de contribuir a una mejor comprensión de los fundamentos del programa, se contraponen con los principios pedagógicos que demanda el plan de estudios 2011.

Cada docente es quien debe determinar las formas de trabajo, la distribución del tiempo y los recursos didácticos que utilizará o elaborará tomando en cuenta, en primer término, las características de los adolescentes y de los grupos que atiende. En síntesis, estos son los argumentos que impulsan y fortalecen la idea de llevar a cabo la elaboración de esta tesis; lo cual conduce necesariamente a señalar las siguientes precisiones respecto a la importancia y elección de la problemática.

Este trabajo se considera importante porque permitirá orientar la interpretación y el análisis de una investigación que pretende aportar al estado del conocimiento cuáles son las posibles contribuciones que ha generado la enseñanza basada en competencias en la intervención didáctica de los docentes. Además, se eligió este tema porque es una problemática que está directamente vinculada con el Desarrollo Educativo, con la Formación de Profesores y con los Perfiles, Parámetros e Indicadores que emanan de la Ley General de Servicio Profesional Docente de la SEP.

Precisando las razones que justifican la problemática elegida, es como se da por terminada la 3er sección del 1er capítulo de este trabajo. En el apartado subsecuente se exponen las preguntas de investigación.

1.4 Preguntas de investigación

A continuación se presentan las preguntas de investigación:

Pregunta general:

¿De qué manera la enseñanza basada en competencias incide en la intervención didáctica de los docentes en el nivel de educación secundaria?

Preguntas específicas:

- a) ¿Cuál es la relación que existe entre los procesos formativos que los profesores han llevado a cabo y su implementación para asumir el trabajo docente por competencias?
- b) ¿Qué tipo de competencias didácticas se establecen en los perfiles, parámetros e indicadores derivados de la Ley General del Servicio Profesional Docente y qué percepción tienen los profesores de la aplicación de las mismas respecto a su práctica educativa?
- c) ¿Qué evidencia existe entre el desempeño docente que manifiestan los profesores y el perfil deseable que demanda el enfoque didáctico por competencias?

A continuación, se presentarán las metas que se pretenden alcanzar y que están íntimamente relacionadas con todos los aspectos propios de la investigación.

1.5 Objetivos

Después de hacer una revisión minuciosa de la literatura relacionada con el tema de investigación, se describe la formulación del problema el cual quedó enunciado de la siguiente forma: ¿Cuáles son las interacciones que se manifiestan entre las prácticas de los docentes de la educación secundaria y los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por competencias en el marco de la reforma educativa 2011?

De aquí se desprende un objetivo general, cuya meta es analizar la influencia que tiene la enseñanza basada en competencias en la intervención didáctica de los docentes en el nivel de educación secundaria. La intención de retomar nuevamente la definición del problema es para enfatizar que este contiene los elementos que hacen referencia al objeto de estudio en el cual se va a centrar la investigación, y que los objetivos, tanto el general como los específicos, establecen claramente lo que se va a lograr, una vez concluida la investigación.

Asimismo, se derivan tres objetivos específicos que orientan la investigación, la cual pretende indagar acerca de los procesos formativos que respaldan a los profesores para realizar su labor docente con base en el desarrollo de competencias; precisar el tipo de competencias que demanda la reforma educativa; exponer el tipo de competencias que poseen y requieren los docentes para implementar la enseñanza basada en competencias y por último, evidenciar si se ha transformado la práctica con la formación recibida.

Por las consideraciones anteriores, se pretende dar cumplimiento a los siguientes objetivos:

Objetivo general:

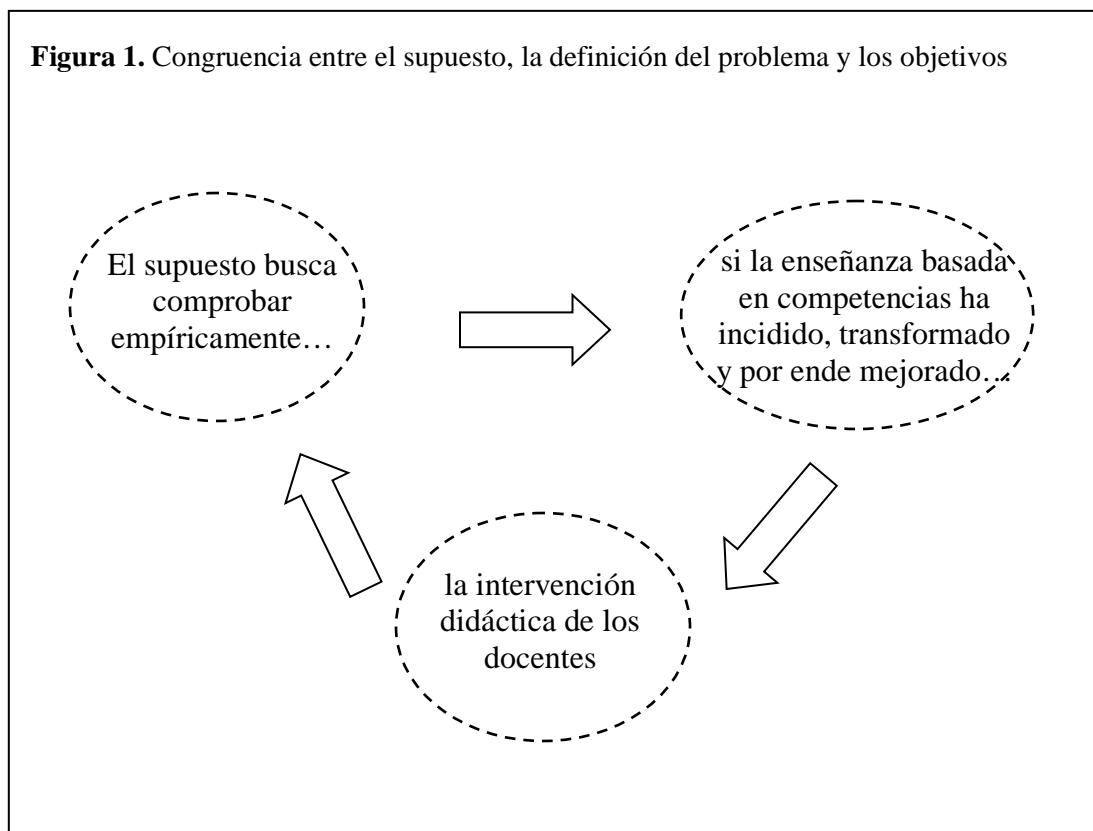
Analizar la influencia que tiene la enseñanza basada en competencias en la intervención didáctica de los docentes en el nivel de secundaria.

Objetivos específicos:

- a) Describir la relación que existe entre los procesos formativos que han llevado a cabo los profesores y su implementación para asumir el trabajo docente por competencias
- b) Determinar el tipo de competencias didácticas que establecen los perfiles, parámetros e indicadores derivados de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la percepción que tienen los profesores de la aplicación de las mismas respecto a su desempeño profesional
- c) Evidenciar el tipo de competencias que manifiestan los profesores en su práctica docente y su vinculación con el perfil deseable que demanda el enfoque didáctico por competencias.

1.6 Supuestos

A partir del supuesto formulado respecto a la definición del problema y los objetivos planteados, la conjetura nos llevaría a analizar la problemática con el fin de demostrar si el enfoque por competencias implementado a partir de la Reforma Integral de Educación Básica ha transformado y mejorado la práctica de los docentes, como se muestra en la figura 1.



Fuente: Elaboración propia.

Enseguida se presenta el supuesto bajo el cual se trabaja esta investigación:

El enfoque por competencias implementado a partir de la Reforma Integral de Educación Básica ha transformado y mejorado la práctica de los docentes en el nivel de secundaria.

1.7 Limitaciones y alcance del estudio

El trazar los límites de un estudio es una tarea compleja ya que siempre quedan más personas y lugares por estudiar; sin embargo y considerando que se elegirán una serie de criterios convenientes para seleccionar la muestra, es oportuno mencionar que esta

investigación tendrá como escenario tres instituciones educativas que conforman la zona escolar número 96 y que ofrecen sus servicios educativos en el nivel de secundaria.

Respecto al alcance que esta investigación pretende alcanzar se puede citar, el de analizar las interacciones que se manifiestan entre las prácticas de los docentes de educación secundaria y su vinculación con los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por competencias. Además, que se cuenta con tres secundarias para hacer la investigación y que por su naturaleza, ofrecen una variedad de contextos socioeconómicos para llevar a cabo el estudio. Es pertinente mencionar que fueron dos maestros por cada escuela de la zona que participaron en la investigación y que se les observó en cuatro ocasiones a cada uno.

Con este apartado se da por concluido el capítulo 1, y a continuación, se presentará el fundamento teórico en el que se apoya la investigación, el cual está concentrado en un marco de teorías, conceptos, referencias y supuestos en los cuales se inscribe el problema de estudio que se pretende abordar.

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LA LITERATURA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Revisión de la literatura

Para situarnos en su origen, el estado del arte que se ha venido desarrollando en esta investigación parte de la inquietud de responder una pregunta central y la cual se enuncia a continuación: ¿Cuáles son las interacciones que se manifiestan entre las prácticas de los docentes y los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por competencias en el marco de la reforma educativa 2011? Desde esta perspectiva, el resultado del análisis de la revisión de la literatura abrió dos brechas para intentar dar respuesta al cuestionamiento antes planteado. En primera instancia se abordó el estudio, análisis y reflexión de las implicaciones curriculares derivadas del enfoque basado en competencias; y en segundo término, se pretende confrontar dichas implicaciones curriculares con la investigación de campo realizada en el universo de estudio correspondiente a la zona escolar número 96.

Por ende, esta construcción del estado del arte intenta ubicar el tema de estudio en cuestión en un punto de referencia que tenga validez dentro del conocimiento científico, para poder argumentarlo con legitimidad y al amparo de un referente teórico actualizado. Con base en la consideración anterior y para introducirnos de manera sucinta en el área del problema que todavía está en construcción, es necesario precisar algunas situaciones derivadas del análisis y revisión de la literatura.

Enseñar competencias, implica un proceso complejo en doble sentido. Por un lado, el hecho mismo de adoptar ciertos criterios para poder generarlas. Por otra parte, se percibe que

en la mentalidad de la mayoría de los profesores existe un obstáculo que les dificulta escapar de una zona de confort (según la evidencia empírica) que los sitúa en un enfoque academicista y disciplinario, el cual es usado como única metodología para llevar a cabo su labor docente.

Como puede observarse, enseñar en competencias supone también un reto para dejar atrás una enseñanza tradicional, y así lo expresa Zabala (2008) al afirmar que...

La dificultad en la enseñanza de las competencias viene dada no sólo por su complejidad inherente a las fases y componentes de una actuación competente, sino especialmente por la forma de enseñarlas, ya que implica actividades muy alejadas de la tradición escolar (p. 133).

Definitivamente existe resistencia al cambio, pues enseñar bajo un enfoque por competencias, es una tarea que va más allá de transmitir información o contenidos; lo que significa que el profesional de la educación debe trabajar de forma vinculada los cuatro pilares de la educación -aprender a ser, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir- propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y que son expresados en el informe que coordinó Jacques Delors en 1997, para propiciar en los alumnos el desarrollo de competencias.

Ante la situación planteada, es necesario reconsiderar cuál es la función que debe adoptar y adaptar el docente frente a un enfoque de enseñanza basado en competencias. En este caso, el proceso de enseñanza debe responder a la necesidad de ofrecer una formación centrada en el desarrollo integral de los alumnos, que les permita desenvolverse competitivamente ante los desafíos que la sociedad del conocimiento le demanda.

Para concluir este apartado, el autor de esta investigación considera relevante retomar una frase del párrafo anterior (ofrecer una formación centrada en el desarrollo integral de los alumnos), para vincularla con una acepción derivada de la enseñanza basada en competencias expresada por Zabala (2008) y que se transcribe de la siguiente manera:

La enseñanza basada en competencias es un sistema holístico que implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado (p. 123).

Antes de pasar al siguiente subtema, resulta oportuno enfatizar que hasta ahora sólo se han mencionado a dos líderes de la investigación en la elaboración de este apartado (Jacques Delors 1997 y Antoni Zabala 2008), y por lo tanto, y para ofrecer una perspectiva más amplia de la problemática en la que se está trabajando, es pertinente exponer diversos enfoques académicos, desde un contexto nacional e internacional, que permitan un tránsito de puntos de encuentro y de desencuentro en la literatura analizada, para su mejor análisis y comprensión, hasta la revisión de la literatura enmarcada en un contexto local que nos permita establecer diferencias y similitudes de pensamiento, en torno a las implicaciones generadas por la aplicación del enfoque didáctico por competencias

Sin embargo, previo a exponer los diversos contextos en donde se sustenta el área de la problemática planteada, se considera oportuno presentar los núcleos de tensión.

2.1.1 Gestión de familiarización con el proyecto de investigación: núcleos de tensión.

Desde la perspectiva del autor de esta investigación se considera que los “núcleos de tensión” o también llamado “nudos críticos” pueden ser definidos como un conjunto de circunstancias que tienden a dificultar o entorpecer el accionar idóneo de una determinada institución. Entonces, se puede afirmar que estos nudos o núcleos son inherentes a nuestro tema de investigación. Bajo esta perspectiva los “núcleos de tensión” nos permiten focalizar la atención en ciertos constructos sobre el objeto de estudio que se pretende investigar. Cabe agregar que es aquí, donde toman relevancia los constructos que integran el objeto de estudio, ya que estos están relacionados con sujetos, contextos y prácticas; y es precisamente la vinculación que existe entre los sujetos, los contextos y las prácticas, hacia donde se orienta “el qué de la sistematización”.

A continuación, se presenta la definición del problema con la intención de identificar plenamente los constructos, y en base a ellos, enunciar una serie de tensiones que se irán abordando durante el transcurso de la investigación.

¿Cuáles son las interacciones que se manifiestan entre *las prácticas de los docentes* y los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por *competencias* en el marco de la *reforma educativa 2011*

De los constructos que conforman la problemática anteriormente planteada, se pueden derivar diversas tensiones que los vinculan, entre los que pudieran destacar los siguientes:

El primer núcleo de tensión se encuentra inmerso en *el enfoque por competencias*, y al ser este un enfoque didáctico, cuyos postulados deben ser apropiados por los docentes como

parte de su proceso de formación, entonces se podría decir que en esta dialéctica existe un nexo vinculado a la *formación de profesores*, y desde esta perspectiva se intenta formar un profesional crítico e intelectual. Este necesita ser capaz de generar el aprendizaje con sus alumnos de manera integral de tal forma que esas barreras de tensión que se sitúan en una intersección entre el deber ser del quehacer educativo y la realidad que se presenta puedan romperse.

El segundo núcleo de tensión se enfoca en la *Reforma Educativa*. Ante la incertidumbre que ocasiona siempre la implementación de un proyecto que busca reformar la educación, se puede ubicar el punto más tenso de esta misión en el reto y el desafío de fortalecer el *Desarrollo Educativo*, con el propósito de articular y consolidar la gestión de la autonomía escolar y el desarrollo profesional de los docentes.

El tercer núcleo de tensión está relacionado con *las prácticas docentes*. En ese sentido, el debate gira en torno a la relación pedagógica que debe imperar en el contexto en donde se desarrolle el hecho educativo. He aquí la disyuntiva de trabajar al amparo de prácticas pedagógicas, en las cuales la base del conocimiento finca su cimiento en un proyecto más operativo, con la intención de complementar un enfoque de prácticas pedagógicas academicistas y disciplinarias, *que al parecer* (según la evidencia empírica) son las que prevalecen en la mayoría de las escuelas y están logrando resultados insatisfactorios vinculados con la calidad de la educación.

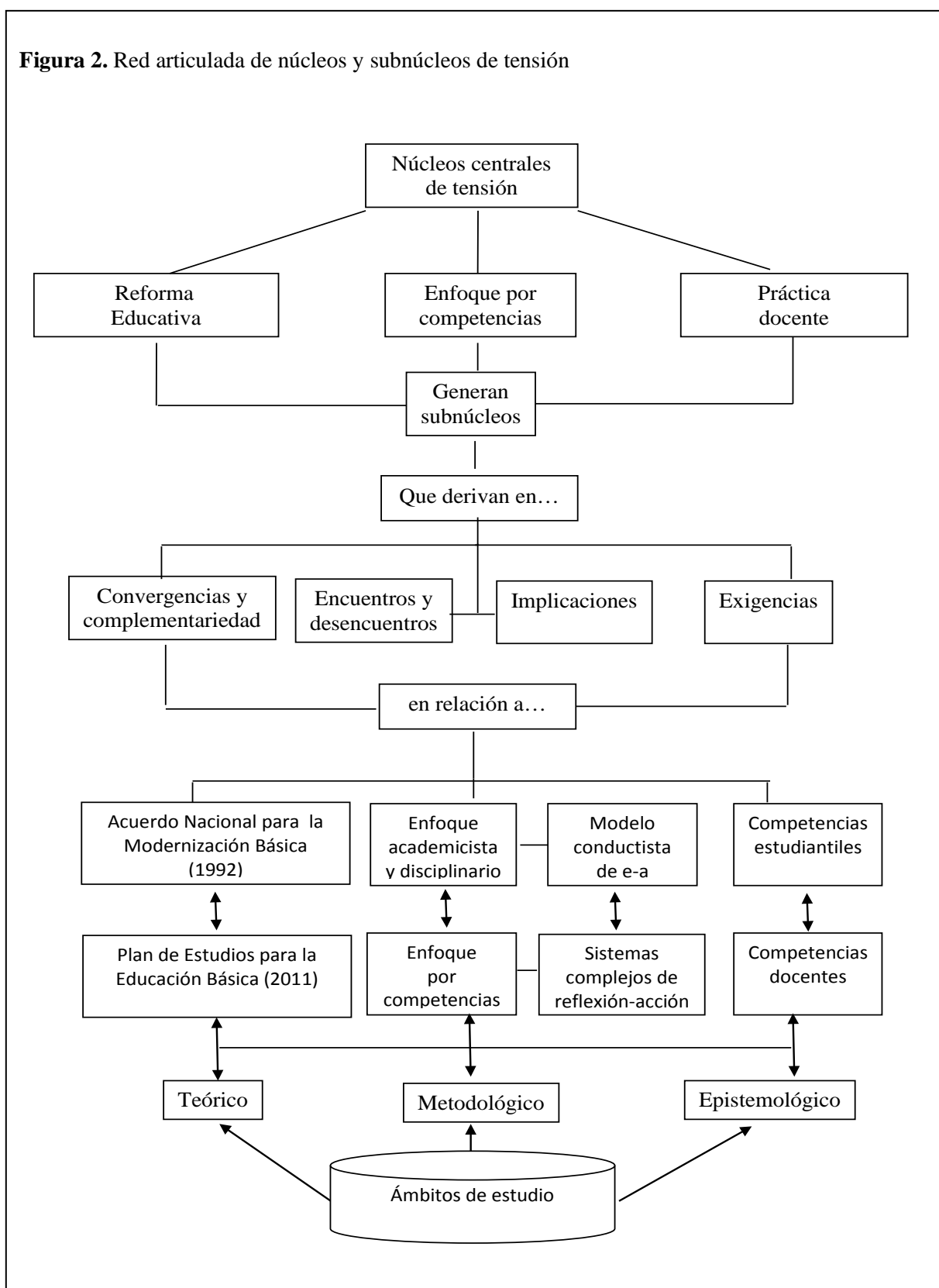
Los núcleos de tensión antes mencionados (*el enfoque por competencias, la Reforma Educativa y las prácticas docentes*) tienden a formar una red interrelacionada que pretende ser

abordada a través de conexiones reticulares, cuyos puntos de convergencia y de divergencia se manifiestan desde una perspectiva conceptual, metodológica y epistemológica.

En este orden de ideas se puede deducir, que cada núcleo de tensión podría dar lugar a otros subnúcleos de tensión, los cuales deriven en una cadena articulada de nudos críticos, (véase figura 2) que permitan entender la realidad de la problemática planteada, para abordarla en el mejor de los casos, de una manera integral, y de esta forma, tratar de adentrarnos en ese mundo tan fascinante y tan poco explorado por los docentes que es, la investigación educativa.

Cabe agregar que en la red articulada, no se especifican cuáles son los subnúcleos de tensión por cuestiones de espacio, sin embargo, a través del diagrama temático presentado se hace un intento por explicar de manera sintética, que éstos (los subnúcleos de tensión) se desprenden de los núcleos centrales de tensión, bajo ciertas circunstancias problematizadoras, en relación a ciertos temas de interés. Debido a esas cuestiones de espacio para incorporar los subnúcleos de tensión a la red articulada; y porque estos merecen ser más explicitados, serán presentados después de exponer la figura 2.

Figura 2. Red articulada de núcleos y subnúcleos de tensión



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan los subnúcleos derivados de los núcleos centrales de tensión.

a) Elaborar y utilizar la planeación didáctica como herramienta rectora de la construcción del conocimiento y crear una ruptura no retroactiva con la improvisación y la rutina para generar los aprendizajes esperados.

b) Considerar la reactivación de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, así como otros recursos didácticos, vinculándolos al saber escolar, con el propósito de significar la clase y dejar de utilizar como única fuente de información y conocimiento la utilización del libro y la experiencia del maestro.

c) Diseñar actividades interesantes para favorecer la participación activa de todos los alumnos; para romper con el hábito de solamente involucrar a los alumnos que participan constantemente en clase.

d) Generar ambientes de aprendizajes idóneos y atractivos para construir el conocimiento; con la intención de dejar atrás la enseñanza mecánica y memorística como única fuente de adquirir saberes.

e) Generar condiciones para desarrollar el aprendizaje basado en la democracia y en la inclusión, con el anhelo de suprimir las prácticas de enseñanza que privilegian un enfoque de atención hacia ciertos alumnos.

f) Favorecer en las Juntas de Consejo Técnico Escolar el trabajo colaborativo, basado en la reflexión de la propia práctica docente; para dejar de privilegiar solamente la socialización del contenido conceptual, factual y procedimental, como única alternativa para fortalecer el perfil profesional de los docentes.

g) Generar tareas vinculadas con los contenidos desarrollados en la clase, y de ser posible que sean aplicadas a situaciones cotidianas; con la intención de erradicar las tareas excesivas y sin sentido.

h) Promover una evaluación formativa basada en proyectos en donde se involucren diversidad de técnicas, dinámicas, exámenes verbales y escritos, trabajos en equipo, rúbricas, registro anecdótico, portafolios y proyectos entre otros, para dejar de utilizar como evaluación solamente los exámenes escritos, los trabajos manuales, la libreta y los trabajos escritos.

Los núcleos de tensión antes mencionados son el producto que arrojó la evidencia empírica y su relación con la dimensión conceptual, derivada del proceso de búsqueda y recopilación de información de la fase heurística. Ante la situación planteada, en el siguiente capítulo se presentan algunas fuentes y autores que abordan la tensión de estos constructos desde perspectivas muy particulares, a partir de los cuales existen puntos de encuentro y de desencuentro; de complemento; de implicaciones y de exigencias, respecto a cada uno de los nudos críticos que se manifiestan en el tema de estudio.

2.2 Fundamentación teórica

El desarrollo de la elaboración del estado del arte invita a construir y reconstruir la realidad problematizada, teniendo como base la precisión de los diversos enfoques teóricos sobre los cuales se finca el cimiento de la problemática planteada.

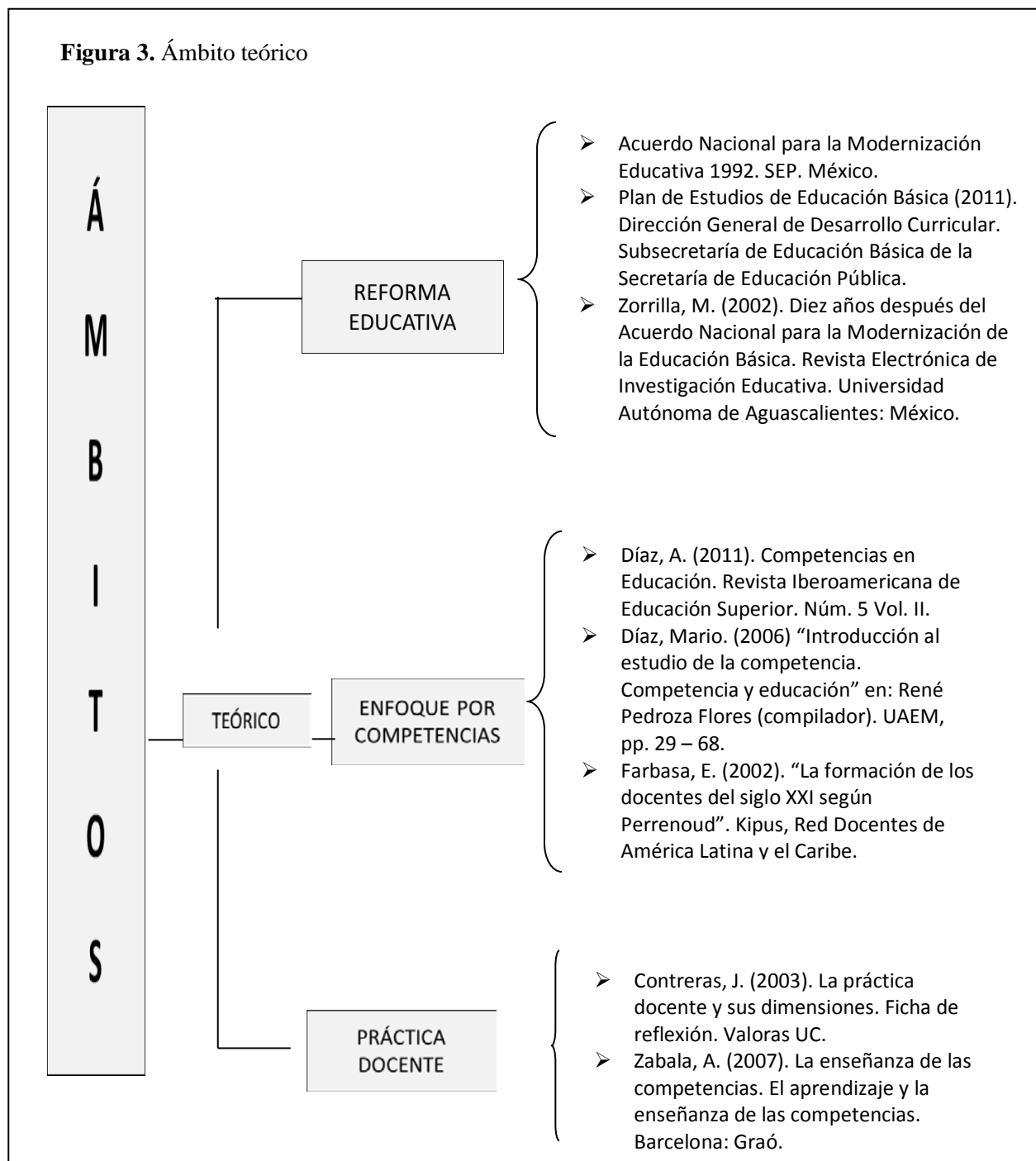
En el marco de la consideración anterior, es necesario enfatizar, de la forma más clara posible, lo que se puede entender por “estado del arte”, y en ese tenor, el autor de este trabajo, se remite a una definición compacta expresada por Hurtado (2014), en donde afirma que... “el estado del arte es el proceso de construcción de un nuevo conocimiento a partir de investigar

lo investigado. Permite dar cuenta de cómo se encuentra la temática de nuestro interés en un momento específico y desde los enfoques priorizados por el autor o autora” (párr. 3). De acuerdo a la acepción del estado del arte enunciada por Hurtado (2014) y a la característica temporal y espacial que le asigna, es menester contextualizar la literatura bajo dos enfoques: el Internacional y el Nacional. Además, con la intención de organizar el análisis de la literatura, y para situar el conocimiento de la problemática, la información recabada se integró para su estudio en diversos ámbitos: teórico, metodológico y epistemológico.

2.2.1 Ámbito teórico.

A continuación en la figura 3, se muestra un esquema que representa de manera sucinta algunas de las fuentes que se investigaron en el ámbito teórico, para abordar los constructos relacionados con la problemática planteada. Posteriormente, se redacta la información derivada del mismo esquema, aunada a otros documentos oficiales que son de un interés propio de la investigación.

Figura 3. Ámbito teórico



Fuente: Elaboración propia.

2.2.1.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México

1992. (Reforma Educativa).

El plan y programa de estudios para la educación básica 1993, aplicado en el contexto educativo de México, estuvo sustentado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y en el paradigma del constructivismo de Jean Piaget. Por lo tanto, este plan de estudios (1993) y los programas de las diversas asignaturas tenían como propósito central estimular el desarrollo de habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente.

Para ejemplificar la consideración anterior, se expone a continuación uno de los objetivos centrales que se pretende desarrollar en los alumnos con este “nuevo” plan de estudios:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que le permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana (SEP, 1993, p. 13).

Por ello, en su momento, fue prioritario que la apropiación de conocimientos estuviera vinculada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión. Con dicha misión, se pretendía superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo el argumento de que el alumno no puede adquirir de manera sólida un conocimiento, si no existe una reflexión sobre el mismo.

Otro punto central de esta reforma fue:

Promover el paso de contenidos informativos a aprendizajes, que aseguren también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 20).

Los procedimientos de enseñanza-aprendizaje estaban enfocados a la solución de problemas mediante el uso del método y el manejo preciso de la información; de este modo se privilegiaba el aprender a conocer para aprender a hacer; se considera además el trabajo en colectivo y la convivencia entre los alumnos a través del desarrollo y fortalecimiento de valores.

Como puede observarse, la Reforma Educativa situada en 1993, fue el comienzo y la continuidad de la Reforma actual (2011), ya que ambas parten de principios constructivistas para desarrollar el conocimiento; sin embargo, existen algunos puntos que las complementan. Intentemos pues, en el siguiente capítulo, identificar esa complementariedad que se ha venido generando y que a su vez las vuelve convergentes y graduales.

2.2.1.2 El Plan de Estudios para la Educación Básica 2011. RIEB.

El plan de estudios 2011 forma parte de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que se ha venido gestando a través de varios instrumentos que la han instituido. A continuación, se presentarán los instrumentos oficiales que lograron la consolidación de la nueva reforma que actualmente rige en el ámbito educativo mexicano:

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1993), con la expedición del presente acuerdo, se inició una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la Educación Básica.

- Reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006), las cuales establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida.

- La vigencia y contenido del Eje Rector (Igualdad de Oportunidades-Transformación Educativa) del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, vigente a partir del 31 de mayo de 2007).

- Programa Sectorial 2007-2012 (Prosedu). Cuyo objetivo fundamental es “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”.

- La Alianza por la Calidad de la Educación suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El objeto principal de la alianza es “el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar” (Gamboa, 2012, p. 16).

El seguimiento que el gobierno federal le dio a los instrumentos de Reforma antes mencionados, están encaminados primordialmente a elevar la calidad de la educación.

Con la RIEB se pretende impulsar una formación holística que repercuta en los estudiantes que conforman el nivel de educación básica. Para ello, es necesario generar aprendizajes que se ostenten como retos y desafíos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

Para cumplir con el propósito antes planteado, el plan de estudios 2011, propone una serie de principios pedagógicos, y que, además, son esenciales para la implementación del currículum, la transformación de la práctica docente y el logro de aprendizajes esperados.

Resulta oportuno mencionar que:

“El Plan de estudios 2011 de Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011, p. 25).

En la dimensión nacional se busca fortalecer la construcción de una identidad personal y nacional en los alumnos, que los motive a valorar su entorno social y natural y que sean capaces de desarrollar las competencias necesarias para vivir en armonía con él. En lo que respecta al ámbito universal, se pretende favorecer aquellas competencias que puedan ubicarlo

como ciudadano de una aldea mundial; capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de la vida.

Por lo tanto, si el plan de estudios pretende fomentar, desarrollar y fortalecer competencias para la vida en los estudiantes; sería menester especificar cómo pueden ser concebidas éstas y en su caso, determinar cuáles son.

Las competencias para la vida movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores–hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad (SEP, 2011, p. 38).

Las competencias que a continuación se presentan y que están establecidas en el plan de estudios 2011, tienen como propósito desarrollarse en el trayecto de la educación básica y además, influir de manera integral en los alumnos, para lograr aprendizajes significativos:

Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y

sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011, p. 39).

A manera de síntesis se tratará de exponer cuáles son los elementos que convergen y se complementan entre estas dos reformas, véase la tabla 9.

Tabla 9
Elementos convergentes y complementarios de las dos Reformas Educativas (1993-2011)

Elementos convergentes	Elementos complementarios
Paradigma constructivista	Modelo de la socioformación (deriva del socioconstructivismo y de la epistemología de la complejidad)
Aprendizaje significativo	Aprendizaje holístico
Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir	Aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender para emprender.
Prioriza en el método	Integra y moviliza métodos, conocimientos, actitudes, valores y motivaciones.
Enfatiza el desarrollo de habilidades intelectuales y dimensiones reflexivas	Promueve el uso de competencias para la vida.
El profesor coordina el proceso de enseñanza-aprendizaje	El alumno, el docente, el padre de familia, el directivo y la comunidad participan en un proyecto formativo.
La evaluación valora a los alumnos	La evaluación es un proceso de reflexión para el aprendizaje del alumno y para la práctica docente
Información-método-solución de problemas	Problema-plan-acción-evaluación-metacognición.
Conocimiento práctico	Conocimiento permanente
Currículo fragmentado y enciclopédico	Currículo integral y transversal
Construcción del conocimiento	Construcción y reconstrucción del conocimiento
El saber escolar comienza y termina en la escuela	El saber pretende una utilidad o ventaja para la vida real

Fuente: Elaboración propia.

Prosiguiendo con la contextualización de la literatura, enseguida se le dará paso a la dimensión intelectual abordada por líderes de investigación con reconocimiento nacional e internacional, con la finalidad de ubicar en tiempo y en espacio la temática planteada.

2.2.1.3 Dimensión intelectual de las competencias: puntos de encuentro y de desencuentro.

El aporte teórico que se presentará a continuación está relacionado con la fase heurística-hermenéutica, que el investigador consideró pertinente seleccionar y procesar, para abordar la problemática planteada. Sin más preámbulo, iniciemos.

Uno de los líderes en investigación con reconocimiento nacional e internacional es el Dr. Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales.

Díaz Barriga es un distinguido pedagogo mexicano quien se ha especializado en el estudio y la investigación de la didáctica, el currículum y la evaluación educativa. Además, se percibe la versatilidad que posee para procesar el conocimiento y la apertura que siempre ha manifestado para actualizarse en el ámbito de la investigación educativa. Todo lo anterior le han permitido vivir de cerca las propuestas políticas, éticas y científicas que configuran las reformas educativas mexicanas, las cuales se han venido diseñando e implementando a partir de las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI.

Por lo anterior es necesario precisar que el Dr. Díaz Barriga, también tiene una perspectiva referente al enfoque por competencias, la cual se intentará, desde la fase hermenéutica, exponer a continuación.

Para Díaz Barriga (2011), el término competencias alude necesariamente a dos inquietudes:

una proactiva que busca impulsar un trabajo educativo con una orientación clara hacia la resolución de problemas del entorno, y al mismo tiempo, de manera implícita constituye un rechazo a la perspectiva enciclopédica, centrada en la memorización, pero, sobre todo, que ha creado un “saber escolar” como parte de los rituales de las instituciones educativas, cuya relevancia empieza y termina en la escuela, careciendo de alguna utilidad o ventaja para la vida real de los individuos (p. 5).

Para Díaz Barriga (2011) el enfoque por competencias en educación puede ser considerado como una buena propuesta para generar el conocimiento en los diversos contextos educativos, pero sólo en la medida en la que se otorgue la seriedad que reclama. Dicho investigador considera que el término competencias es un concepto joven en la educación, y que ha causado confusión por la diversidad de connotaciones que se le han asignado y que en poco benefician a orientar el trabajo educativo.

Además, Díaz Barriga, también asevera que existen docentes y expertos en investigación, quienes consideran que el término competencias, lejos de contribuir a una formación integral del ser humano, privilegia el sentido practicista que subyace en su formulación. Dentro de los expertos en investigación educativa que comparten la idea antes mencionada, se puede citar al investigador y filósofo mexicano Vargas (2010), quien considera que la educación por competencias tiene un sentido estratégico encaminado a favorecer a ciertos grupos de poder gubernamental o empresarial, afirmando que este modelo

educativo se limita a desarrollar conocimientos en los alumnos, que permitan verificar una conducta eficiente y eficaz para desempeñarse en determinada área.

De hecho, Vargas (2010) profundiza, (desde su perspectiva) en la metodología que subyace en este enfoque educativo, al mencionar que “Sólo hay una manera de constatar el aprendizaje de las competencias: observando en los hechos, la “acertada” conducta de la persona” (p. 41).

Del mismo modo, dicho filósofo afirma que el enfoque por competencias es muy similar al aprendizaje que abordaba el conductismo skinneriano. Para reforzar su argumento, Vargas (2010) se apoya en Guevara (1990) para enfatizar que “el conductismo skinneriano refiere un cambio de conducta debido a la experiencia; es decir, la conducta se entiende merced a su interrelación con el medio ambiente. La escuela, por definición, es un medio ambiente creado para modificar la conducta” (p. 47).

En cambio, otros pensadores como Villa (2006) consideran que las competencias llevan inmersos estos tres tipos de saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser. Refiere que, para algunos expertos, esta trilogía es básica en toda definición de competencias. Alude, que el deber ser, implica interacciones consigo mismo, con los otros y con su entorno. Asimismo, reconoce que este tipo de saber (el saber ser) puede entenderse también en la dimensión social, no únicamente en lo individual, y ese es el sentido que se le asigna en el *Informe Delors* (1995), en el que se proponen cuatro dimensiones básicas del aprendizaje de toda persona:

- Aprender a ser.
- Aprender a conocer (y a aprender)

- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir en paz con los demás (p. 51).

Es así, como Villa (2006) alude que una competencia implica conocimiento, pero desde una perspectiva global en donde se tiene que responder una gama diversa de cuestiones, en concomitancia sobre el objeto de estudio abordado desde diferentes perspectivas. Lo anterior, en palabras de Villa (2006) le otorga un sentido más rico al conocimiento.

Por su parte, Alvarez (2005) hace una crítica más severa al enfoque. Para él, la “enseñanza centrada en competencias” engloba más un anhelo que un concepto con significación definida y clara. Alvarez (2005) comparte la idea de Vargas (2010) en el sentido de que el enfoque por competencias privilegia el qué de la información, para aprender un cómo (procedimiento). En esta medida los dos autores, aluden a la significancia y prioridad que el enfoque por competencias desde sus perspectivas le otorgan al método; como un fin para estar en condiciones idóneas de resolver situaciones prácticas, dejando en el olvido la formación integral del estudiante. Alvarez (2005) cuestiona la disyuntiva que puede generarse entre el discurso centrado en las competencias y los riesgos que representan, tanto para los estudiantes como para los docentes al concretar estas prácticas.

La idea anterior se ve reflejada en la siguiente cita, en donde Alvarez (2008) manifiesta...

Por ejemplo, la idea de competencia conlleva saber y saber hacer (teoría y práctica) lo que supone un enfoque del conocimiento del saber qué al saber cómo y, por tanto, en la práctica refuerza la importancia de los métodos

obviando cualquier referencia a otros elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación que puede terminar reducida a la calificación (como recurso de clasificación y selección) (p. 14).

Contrario a lo que plantea Alvarez (2005), para Zabala (2007), la enseñanza centrada en un enfoque por competencias requiere transformaciones profundas en todos los elementos que conforman la escuela actual. Es decir, se deben establecer modificaciones en las formas de organizar el trabajo en el aula; además es importante renovar las relaciones sociales que se dan entre docentes, alumnos, padres de familia y directivos; sin olvidar revalorar la función y actividad de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

La idea planteada por Zabala (2007) está relacionada con el elemento que se sitúa en la sexta posición de la columna derecha de la tabla 9, que hace referencia a la complementariedad de las Reformas Educativas. Para este autor el docente juega un papel crucial, lo cual puede influir positivamente en la transformación de su labor profesional. Para ello, propone ciertas exigencias o criterios básicos que se tienen que tomar en cuenta para la enseñanza de las competencias.

A continuación, se presentan las exigencias o criterios antes mencionados por Zabala (2007): “a) Su significatividad; b) La complejidad de la situación en que estas competencias deben utilizarse; c) Su carácter procedimental y d) El estar constituido por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta” (p.42).

No obstante, en una entrevista titulada “Crítica a la evaluación de competencias” realizada por el grupo GEARD (Grupo de Estudio para Ascenso y Reubicación Docente) realizada a Batista (2014), este afirmó que una competencia es:

...un saber hacer en un contexto. Es decir, es volver al hombre un artesano, en cualquiera de los campos –sin ofender el valor cultural que aportan los artesanos en este país-...o sea hay que saber hacer en un contexto, o sea, usted es un obrero independientemente de si es un intelectual, un artista, un maestro, un médico, un ingeniero o un creador; de tal manera que ese modelo por competencias convierte a todas las instituciones educativas en zenas (grupo de personas tranquilas, cooperadoras, mediadoras y pacificadoras, que muchas veces puede parecer que no defiende sus ideales, lo cual no es cierto: son humildes y no les interesa que los estén adulando por sus méritos); y a las profesiones las convierte en escuelas de artesanías.

Esta opinión emitida por Batista (2014), desdeña tajantemente la enseñanza basada en competencias, contrario a la opinión de Farbasa (2002) quien, a través de sus ideas rechaza enfáticamente que la enseñanza bajo un enfoque por competencias gire en torno únicamente al saber hacer en un contexto. Farbasa (2002) señala que la enseñanza basada en este enfoque se genera a través de un proceso holístico, y se apoya en la definición de Perrenoud (1998) cuando este expresa lo siguiente de las competencias:

El reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. Actualmente, se define, en efecto, una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa,

múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p.10).

Sin lugar a duda, Tobón (2008), comparte la idea de competencias que Perrenoud (1998) externa, en el sentido conceptual, operativo, dinámico, contextual, integral, social, ético y multidisciplinar que configura dicha acepción. Así lo deja entrever desde su perspectiva al concebir las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 45).

El autor de esta investigación consideró pertinente, retomar algunas ideas de Quezada (2014); pues estima que éstas, (sus ideas) están estrechamente vinculadas con ciertas referencias conceptuales, emitidas por expertos de trayectoria internacional y nacional que se han tomado en cuenta para justificar la contextualización y la dimensión intelectual del estado del arte de esta investigación.

Lo antes mencionado, encuentra sustento en Quezada (2014) al mencionar que:

Aprender por competencias significa demostrar lo aprendido en circunstancias emergentes de lo cotidiano, es un proceso de metacognición y heurístico en el que el sujeto crea su propia estrategia, para resolver situaciones; pero no se trata sólo de conductas mecánicas, por el contrario, se hace uso de la inteligencia, de los conocimientos previos a fin de aplicarlos en hechos concretos (p. 39).

Con esta cita de Quezada (2014) se da por concluido este capítulo y a continuación se expone en la tabla 10 un concentrado de puntos de encuentro y de desencuentro entre los autores que participaron en la conformación de la dimensión intelectual y contextual de las competencias.

Tabla 10 Dimensión intelectual

Puntos de encuentro y puntos de desencuentro

Dimensión intelectual		
Postura intelectual con relación al enfoque por competencias		
Investigador	Puntos de encuentro (a favor)	Puntos de desencuentro (en contra)
Ángel Díaz Barriga	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas (complejos) 	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas (prácticos)
Gabriel Vargas Lozano	<ul style="list-style-type: none"> Hechos observables (condicionados) 	<ul style="list-style-type: none"> Hechos observables (autogestionado)
Mario Díaz Villa	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo del saber (global) 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo del saber (limitado)
Juan Alvarez Méndez	<ul style="list-style-type: none"> Privilegia un sistema (lineal) 	<ul style="list-style-type: none"> Privilegia un sistema (cíclico)
Antoni Zabala Vidiella	<ul style="list-style-type: none"> Organización (Autonomía de gestión) 	<ul style="list-style-type: none"> Organización (Tradicón escolar)
Enrique Batista Jiménez	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje (para un oficio) 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje (para la vida)
Eduardo Farbasa	<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza (proceso holístico) 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza (proceso fragmentado)
Philippe Perrenoud	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento (heurística y 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento (Transmisivo y

	metacognición)	mecánico)
Sergio Tobón	<ul style="list-style-type: none"> • Moviliza (Intelecto, moral, motricidad y socialización) 	<ul style="list-style-type: none"> • Moviliza (Análisis, destrezas y entrenamiento)
Vicente Quezada Flores	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación (intrínseca) 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación (extrínseca)

Fuente: Elaboración propia.

2.2.1.4 Exigencias de la práctica docente para la enseñanza basada en competencias.

Otro de los constructos que fueron abordados desde el ámbito de lo teórico, fue el de las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza basada en competencias. Y desde esta perspectiva, es pertinente mencionar que actualmente en un gran número de escuelas, los adolescentes tienen que estudiar bajo condiciones poco favorables de infraestructura; (ausencia de vidrios en ventanas, techos que se trasminan o gotean, sanitarios insalubres, aulas donde las altas temperaturas son incómodas o viceversa; entre otras), en muchos de los estudiantes existe una resistencia pasiva al estudio, y en otros casos, existe violencia escolar.

Y si a lo anterior se le añaden prácticas tradicionales para llevar a cabo la labor de educar, es más que evidente el resultado. Por ello y en el marco de este contexto, surge la necesidad de modificar la forma en que los docentes generan el aprendizaje y la manera en que los alumnos se apropien del conocimiento. De ahí la importancia que tienen los criterios o exigencias que se deben movilizar en las prácticas docentes, para intentar construir el conocimiento a través de una enseñanza basada en competencias.

En el marco de las consideraciones anteriores y desde la perspectiva del autor de este trabajo, conviene volver a retomar para enfatizar, desde Zabala (2007), las exigencias o criterios básicos que se tienen que tomar en cuenta para la enseñanza de las competencias: a)

Su significatividad; b) La complejidad de la situación en que estas competencias deben utilizarse; c) Su carácter procedimental y d) El estar constituido por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta (p. 42).

2.2.1.5 La discusión del conocimiento acumulado: una mirada interpretativa.

Es evidente que existe controversia y posturas encontradas frente al enfoque de enseñanza basado en competencias. Sin embargo, la revisión e interpretación de la literatura permitió labrar una síntesis del tema en cuestión. Avanzar hacia un modelo educativo que enfrente los retos y necesidades que nuestra sociedad actual demanda, implica sentar las bases de una escuela diferente; en la cual, a través de la Reforma Integral de Educación Básica, SEP (2011) y de la Reforma Integral de la Educación Normal (2012), se privilegie la transformación del modelo tradicional de formación docente en sus dos modalidades: inicial y permanente.

Este compromiso educativo, no está fuera de la realidad ni del alcance de los docentes mexicanos, sin embargo, es una incongruencia seguir pidiéndoles a los maestros que desarrollen el concepto de competencias como un enfoque que se debe adoptar a la hora de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, cuando éstos no lo ven aplicado en su propia formación.

De tal modo, que una reforma educativa como la RIEB, (Reforma Integral de Educación Básica) que además de contemplar una transformación profunda de todos los elementos que convergen en el proceso educativo (planes y programas, contenidos, enfoques, metodología, valores, actitudes, etc.); debe hacer hincapié en procurar una compatibilidad

entre lo que los maestros aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas.

Para ello, se requiere la participación activa de los docentes, pero no solamente como receptores teóricos de conocimientos, sino como agentes dinámicos que aporten saber y experiencias esenciales para el diagnóstico, la propuesta y la ejecución del currículum formal, y, por ende, se generen las condiciones para que tengan la oportunidad de aprender y avanzar ellos mismos en ese proceso de transformación. He aquí la relevancia de la autogestión escolar vinculada a transformar las prácticas docentes, apoyadas en el contexto y el diagnóstico situacional de cada centro escolar.

De lo anterior se deriva que, para modificar una cultura de formación muy arraigada, es necesario establecer compromisos y retos prioritarios encaminados a formar profesores que aprendan a enseñar, pero que también aprendan a aprender; y esto supone una visión a largo plazo con la finalidad de que se vayan generando los resultados esperados, y paulatinamente, se eliminen los esquemas tradicionales de enseñanza que han prevalecido hasta nuestros días.

No menos importante es la articulación que debe permear entre la formación inicial y la formación permanente. Es cierto que está en proceso la vinculación de la educación básica de nuestro país, pero falta todavía estrechar lazos de compatibilidad e interdisciplinariedad entre la educación básica, la educación media superior y la superior.

El aprendizaje sólo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden, (así se trate de niños o de adultos). No basta aplicar instrumentos de acopio de datos que nos proporcionen un diagnóstico en cuanto a las carencias o dificultades de aprendizaje que se poseen (lo que falta por saber, ser o tener), sino también es necesario detectar las fortalezas y

las áreas de oportunidad (lo que ya se sabe, se es o se tiene), que es precisamente de donde arranca la posibilidad del aprendizaje. La intención de la propia formación es trabajar con los docentes en una mejor comprensión de sus necesidades de aprendizaje, en la perspectiva de avanzar hacia ese papel docente más profesional y autónomo al que se aspira.

Por lo tanto, es conveniente identificar y analizar expresamente los saberes implícitos, las creencias y las prácticas educativas que forman parte de esa manera de educar tan tradicional y que sirve de cimiento a la vieja escuela, la cual prevalece actualmente. Lo anterior, es con la finalidad de concientizar al docente de que existen métodos tradicionales tan arraigados en la labor de educar, que las consideramos “tan normales”, sin pensar que muy probablemente estas prácticas educativas están inmovilizando el desarrollo de capacidades y competencias que se requieren en la actualidad, tanto para enseñar como para aprender.

Entonces, un buen comienzo sería reflexionar sobre la propia práctica docente, para poco a poco erradicar los mitos educativos y considerar nuevas formas de plantear el aprendizaje, tal y como lo presenta el enfoque actual por competencias.

2.2.2 Ámbito metodológico.

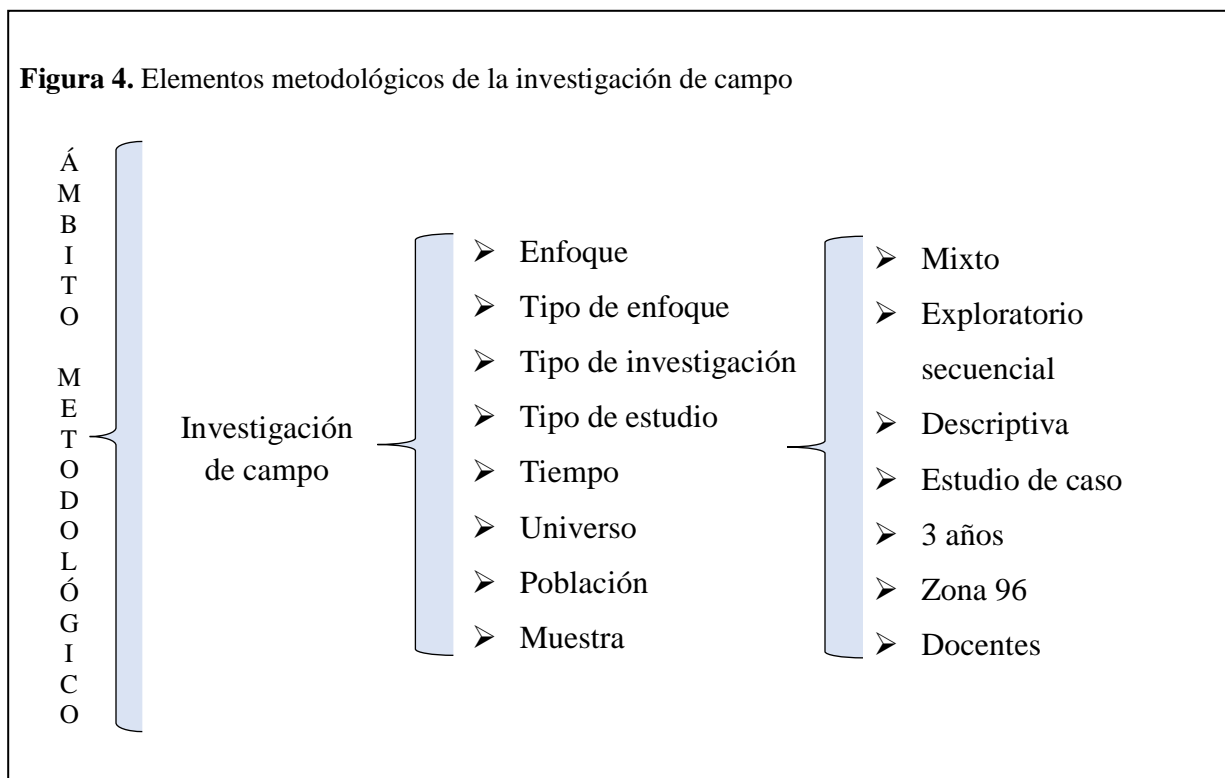
Como se pudo observar en el capítulo anterior (referido al ámbito teórico), existe un cúmulo de conocimientos que evidencia distintos debates y posicionamientos acerca de las competencias. Sin embargo, el estado del arte también involucra un estudio profundo referente al ámbito metodológico, desde donde se ha abordado la temática en cuestión. Es menester mencionar que existe investigación relacionada con la enseñanza basada en competencias y la práctica de los docentes en el nivel de secundaria en nuestro país.

En el estado de conocimiento, que abarca el período 2004-2014 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), permitió identificar algunas investigaciones que están directamente relacionadas con la temática en cuestión. Para ello, se presenta un trabajo de investigación que se aproxima a la problemática que nos atañe:

Cisneros-Cohernour (2014), López (2014) y Canto (2014), llevaron a cabo un estudio denominado "Las competencias y su relación con el docente de matemáticas de secundaria" donde pretenden determinar si existen diferencias significativas entre las competencias de los docentes participantes antes y después de tomar un programa de actualización en relación con sus años de experiencia docente. Participaron en el estudio quince profesores de matemáticas de secundaria y se menciona que la recolección de datos involucró observaciones, autoevaluación docente, pruebas de dominio de contenido, entrevistas y grupos focales (Jaik, 2014, p. 8).

Mata (2012) elaboró una tesis titulada "Aplicación del enfoque por competencias en educación primaria". Esta investigación fue presentada para obtener el título de maestría en desarrollo educativo en Chihuahua. La metodología empleada en esta investigación es la etnografía; la recopilación de información se hizo a través de la entrevista, la encuesta y la observación. La investigación es de enfoque cualitativo. Como se puede observar, existen similitudes en el tratamiento metodológico. Las investigaciones referidas anteriormente permitieron tener una idea más clara para construir la metodología y abordar la investigación de campo como se ilustra en la figura 4.

Figura 4. Elementos metodológicos de la investigación de campo



Fuente: Elaboración propia.

2.2.3 Ámbito epistemológico.

La curiosidad por conocer el origen de todo conocimiento es una necesidad intelectual y espiritual del ser humano, ya que como entes pensantes se reconoce que vivimos en un mundo complejo, que la mente humana nunca acaba por descubrir y comprender en su totalidad.

En tal sentido, es imprescindible la necesidad de hurgar en la génesis del conocimiento, para estar en condiciones de poder comprender el que actualmente se posee, y tener una perspectiva a partir de este recorrido epistemológico, sobre el conocimiento que se tendrá en un futuro. Entonces las preguntas obligadas serían: ¿Qué tipo de conocimiento y práctica

educativa subyace en las escuelas? ¿Es compatible el enfoque didáctico propuesto por la Reforma Educativa con las necesidades que demanda la sociedad actual? ¿Qué tipo de ciudadano estamos formando para las futuras generaciones? ¿Qué conocimiento queremos generar en los alumnos para su futuro: reproduccionista o transformador?

Una respuesta llana, pero quizá pertinente, probablemente, se pueda encontrar en la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Y es aquí en donde cobra relevancia la epistemología, pues en este sentido, esta disciplina puede ser concebida como el estudio reflexivo a todo lo relacionado con la construcción del conocimiento. Por ello, en el apartado subsecuente se precisará cómo ha sido abordada esta temática antes y se planteará cómo se pretende abordar en esta investigación.

2.2.3.1 Perspectiva histórica y contemporánea de la epistemología del enfoque por competencias.

Para situarnos en su origen epistemológico, se tendría que decir que el término competencia ya se utilizaba en los años sesenta en la pedagogía universal y sobre todo en EU en un modelo de e-a conductista, donde interesaban exclusivamente los comportamientos a través de estímulo-respuesta-reforzador. Así aparece este término relacionado a la enseñanza vocacional o profesional para desarrollar ciertas habilidades o técnicas que los alumnos deben poseer para dirigirse a determinadas profesiones cuando sean adultos. En ese sentido y bajo este enfoque, el término competencias estaba estrechamente vinculado al ámbito empresarial, según Díaz Barriga:

El enfoque por competencias en educación aparece [en México] a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la

industria, su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo” (Díaz Barriga, 2000, p. 78).

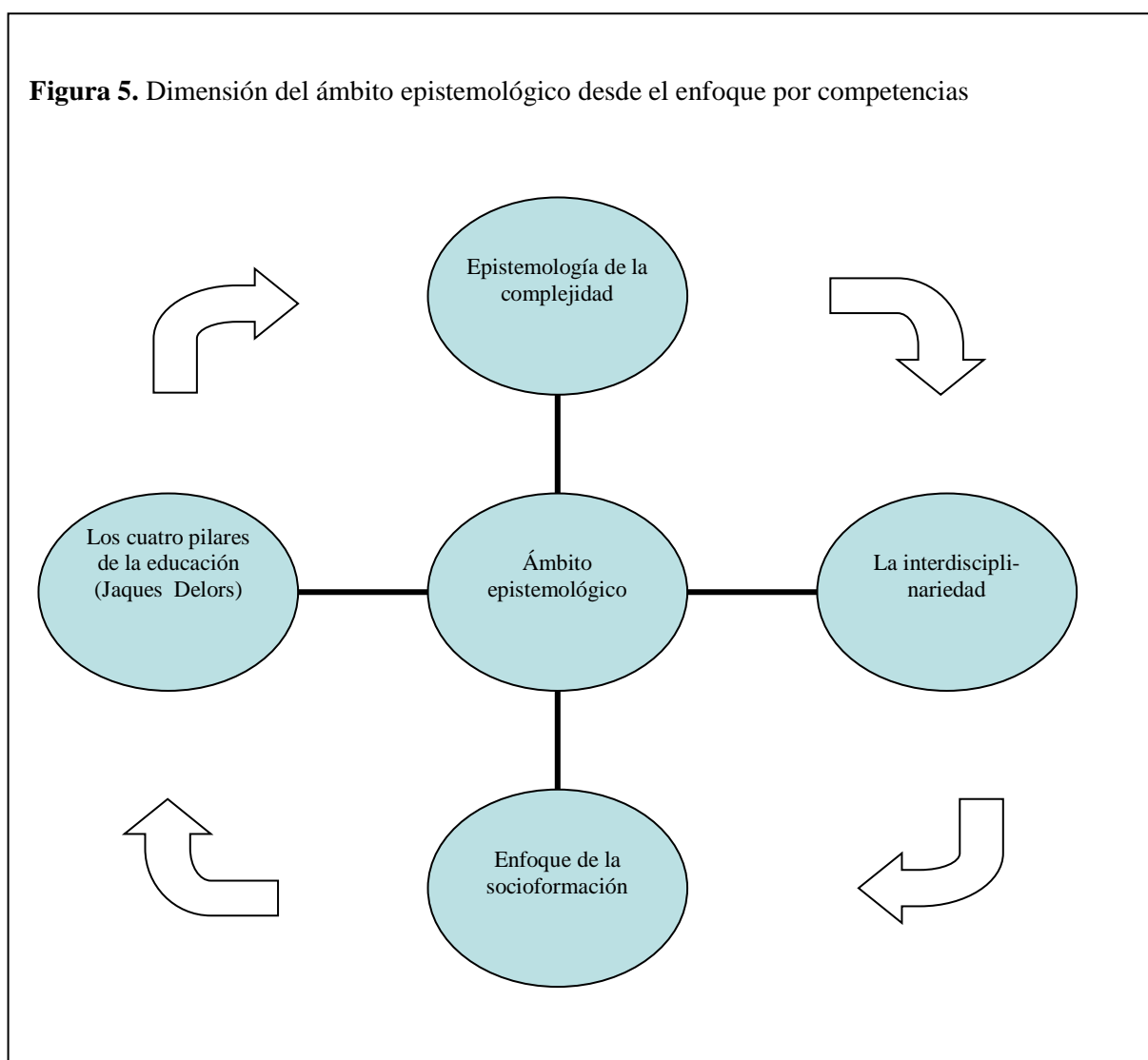
Ahora, en lo que respecta al ámbito epistemológico de esta investigación, el enfoque por competencias pretende ser abordado desde una epistemología compleja. En este sentido, Tobón (2011) propone un enfoque *socioformativo* para abordarlas, ya que este, lejos de fragmentar el conocimiento, lo concibe como un sistema de saberes interrelacionados que impactan favorablemente en el ser, el conocer, el hacer y el querer hacer de las personas, tal y como también lo concibe Delors (1997), en su tema *La educación encierra un tesoro*, abordando los cuatro pilares de la educación.

Este enfoque denominado *socioformación*, fue acuñado por Tobón, y en sus palabras nos expresa...

la tesis esencial de la socioformación es que para que haya formación se requiere de la autorrealización y de contribuciones concretas y bien identificadas a los problemas contextuales (locales, nacionales y globales). En otras palabras, no hay formación sin felicidad y sin servicio (Tobón, 2011, p. 3)

Por su parte, el principio epistemológico ligado a la complejidad, tiene su base en la transversalidad educativa, ya que su objetivo principal es vincular la dimensión formativa del currículo (valores, habilidades y actitudes) con la dimensión cognoscitiva (conocimientos de las áreas disciplinarias), para lograr un aprendizaje integral en los alumnos, que tenga repercusiones significativas en lo personal, en lo social, en lo ético, en lo ecológico, en la

democracia, en lo familiar, en lo institucional, en lo cultural (local, nacional, mundial) y en todas las dimensiones a las que tiene derecho a pertenecer, como ser humano complejo. El ámbito epistemológico antes descrito se muestra a continuación en la figura 5, con el propósito de dimensionar su alcance en la construcción del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el diagrama de la figura anterior, existen cuatro órbitas que funcionan en un plano de interconectividad respecto al ámbito epistemológico, donde cada una de ellas depende, se complementa, se apoya, se integra y converge con las otras. La finalidad es común: elevar la calidad de la educación.

2.2.4 Modelos innovadores de formación docente, perspectivas pedagógicas de éxito: elementos que convergen con el enfoque por competencias.

En pleno siglo XXI la formación inicial y permanente sigue siendo una constante al momento de analizar la vinculación que existe entre el desempeño pedagógico de los docentes y la calidad de la educación. Al respecto, Robalino (2006) menciona que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las escuelas, son el reflejo de problemas de educación tradicional, de sistemas educativos jerárquicos y cerrados y del rol pasivo de los docentes.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC), con el apoyo de la Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia y la participación de destacados investigadores de América Latina y Europa, llevaron a cabo una investigación a través de estudios de casos, donde se analizaron siete modelos institucionales de 7 países de América Latina y Europa caracterizados por su innovación.

El propósito fundamental de esta investigación fue contribuir a la generación de conocimiento sobre los modelos de formación de profesores reconocidos como portadores de experiencias innovadoras consolidadas, y que esta investigación pudiera generar insumos fundamentales para las reformas educativas de cada región. Ahora bien, si estamos hablando de modelos innovadores consolidados sería pertinente fracturar el término para conocer mejor

su naturaleza integral. De modo tal que un *modelo innovador* es aquel que aporta algo novedoso y posee un carácter relativo, ya que este cambio tiene efectos únicamente en un momento y en un contexto histórico determinado.

Por su parte, un modelo consolidado es eficaz en sus objetivos y además se le atribuye el mote de legitimidad por el reconocimiento y valoración que tiene de la misma sociedad y en su caso, de las autoridades. Dicho reconocimiento encuentra sustento en la calidad de la educación que brindan a sus estudiantes.

Robalino (2006) refiere que el estudio de casos, donde se analizaron siete modelos institucionales de 7 países de América Latina y Europa caracterizados por su innovación, estuvo orientado hacia el logro de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer en profundidad modelos de formación docente en centros académicos de los países seleccionados.
- Establecer las diferencias y analogías de los distintos modelos.
- Identificar las contribuciones de cada uno al desempeño de sus egresados.

La idea de presentar estas instituciones como modelos innovadores, está encaminada a encontrar convergencias o divergencias según sea el caso, con el enfoque por competencias y sobre todo, analizar desde una perspectiva analítica qué tan compatibles son ambos proyectos y cuál es la factibilidad de ser operados en cualquier contexto.

En la tabla 11 aparecen los nombres de los centros de formación docente que fueron analizados.

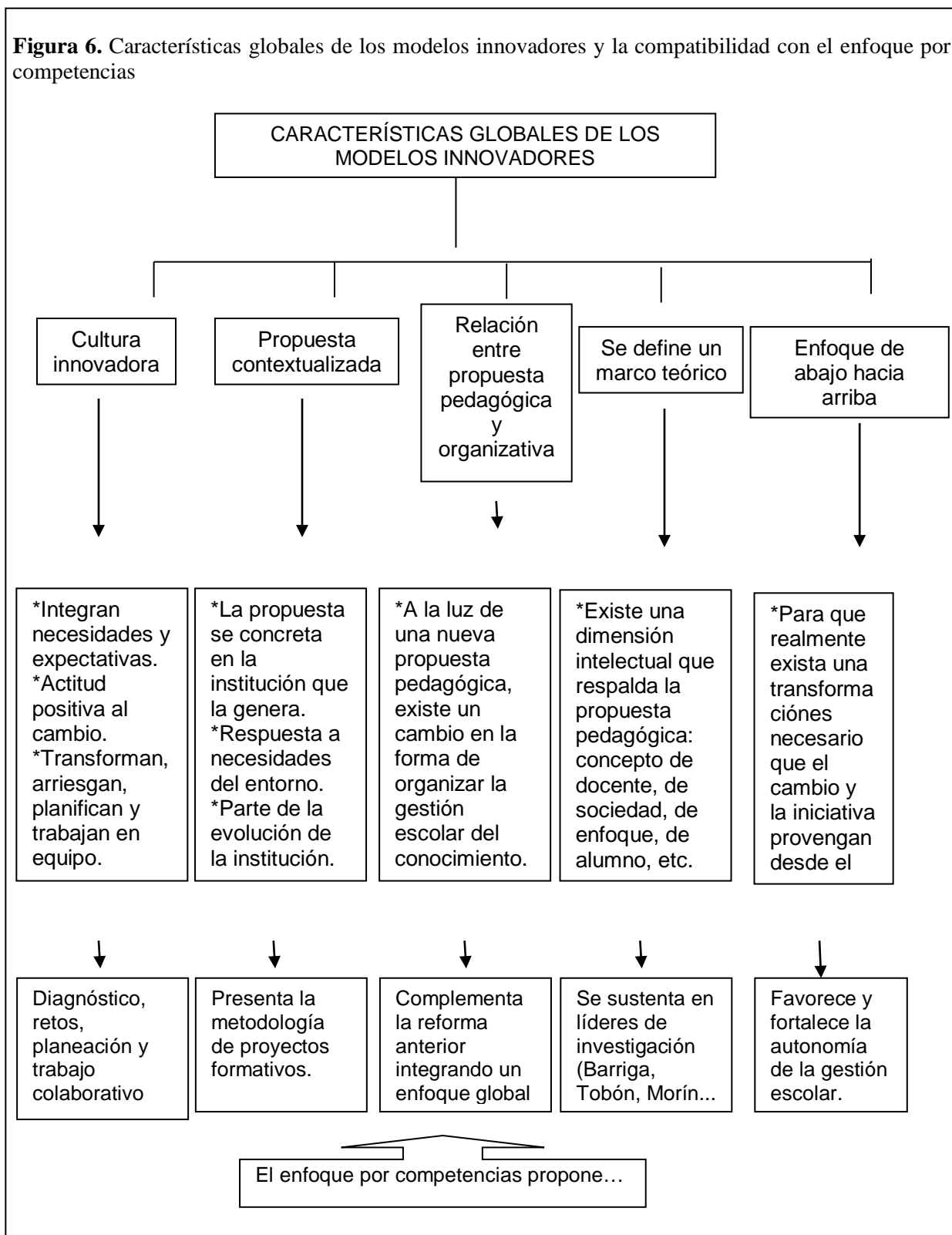
Tabla 11.
Centros de Formación analizados.

CENTROS DE FORMACIÓN ANALIZADOS						
COLOMBIA	CHILE	ARGENTINA	BRASIL	ESPAÑA	BERLÍN	HOLANDA
Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Educación para la Infancia (3-8 años de edad)	Universidad de Arte y Ciencias Sociales Pedagogía General Básica	Universidad Nacional de General Sarmiento La investigación, la docencia y la acción en la comunidad	Instituto de Educación de Minas e Instituciones e Instituciones de Educación Superior. Educación Infantil y Curso de Pedagogía	Universidad Autónoma de Madrid. La Formación de Maestros en la especialidad de Educación primaria.	La Universidad Humboldt de Berlín	Universidad Profesional Agraria Especialistas en educación y gestión del conocimiento dentro del sector agrario

Fuente: Robalino (2006)

Una vez realizadas las investigaciones pertinentes en cada uno de los centros de formación docente, se llegó a la siguiente conclusión: se pudieron identificar plenamente características globales de los modelos innovadores, las cuales se representan en el siguiente esquema que aparece en la figura 6, y se intenta hacer una vinculación con los rasgos que convergen con el enfoque por competencias.

Figura 6. Características globales de los modelos innovadores y la compatibilidad con el enfoque por competencias



Fuente: Elaboración propia.

2.2.5 Situando el vacío del objeto de estudio y la cronología de la investigación.

Desde una perspectiva personal, las fases heurística y hermenéutica llevadas a cabo para construir el estado del arte, arrojaron información valiosa relacionada con el objeto de estudio. Revisando la literatura se pudieron identificar algunas tesis que han abordado la investigación del enfoque por competencias. A continuación, se presentan los datos de algunas de ellas:

Mata, V. (2012). *Aplicación del enfoque por competencias en educación primaria* (Tesis de Maestría) Centro Chihuahuense de estudios de posgrado, Chihuahua; donde a través de un estudio etnográfico la autora identificó de qué forma los docentes implementan el enfoque por competencias en su práctica diaria. Así como García, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España, en donde a través de un estudio de caso analiza la evaluación por competencias en la universidad, con el propósito de construir un modelo de evaluación por competencias en las titulaciones universitarias.

Sin embargo y a través de una búsqueda exhaustiva se encontró que existen otros estudios en México y otros países, referentes a las repercusiones pedagógicas vinculadas al desempeño docente, derivadas de la aplicación del enfoque por competencias a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). De esta manera se identifica que el objeto de estudio ha sido abordado desde diversas perspectivas y niveles educativos.

El paradigma que se pretende utilizar para llevar a cabo esta investigación será el mixto con énfasis en un estudio de tipo exploratorio secuencial, y dada la naturaleza del objeto de estudio, el procedimiento metodológico seleccionado será un estudio de caso. Se considera

necesario precisar que este, será un trabajo de corte interpretativo. Por último, cabe destacar que la mayoría de las fuentes seleccionadas para sistematizar la información, tienen una vigencia cronológica de 10 años de antigüedad, con respecto al requisito para la elaboración del estado del arte. Sin embargo, hubo consultas que se consideraron pertinentes y valiosas para la investigación; y que, a pesar de no estar en los rangos establecidos respecto a los tiempos, fueron consideradas para registrarse como referencia bibliográfica.

2.2.6 Posturas teóricas que respaldan la investigación.

El enfoque por competencias y el desempeño docente son dos categorías conceptuales que están vinculadas tanto a la enseñanza como al aprendizaje, y es precisamente en la articulación de estos cuatro constructos en donde la Reforma Integral de Educación Secundaria ha fincado su visión educativa, con la finalidad de ofrecer una calidad en la labor de educar. Dada la naturaleza del estudio de esta investigación, es necesario plantear qué concepciones de aprendizaje parecen ser congruentes con el enfoque por competencias y por qué sería necesario adoptar este enfoque pedagógico para generar el aprendizaje en la secundaria.

A continuación, se presentan las posturas teóricas que respaldan y fundamentan la toma de decisiones en el diseño de la investigación de campo y que a su vez orientaron el análisis de los datos recogidos en el contexto escolar donde se realizó la investigación.

2.2.6.1 La teoría socioconstructivista de Vigotsky y el enfoque por competencias.

Vigotsky (1985) en su teoría explica cómo las personas a través de la interacción social pueden generar una formación intelectual. Las relaciones sociales pueden ser clave en el

aprendizaje del ser humano, ya que el desarrollo tiene su origen en gran parte, en la comunicación que se tiene con los demás. Por su parte, el término competencias supone la combinación de tres elementos: *a)* una información, *b)* el desarrollo de una habilidad y, *c)* la acción generada de ese conocimiento y habilidad adquirida (Díaz, 2006). Por lo tanto, y desde una perspectiva socioconstructivista, los conocimientos se sitúan en cierto contexto, y por ende, las competencias sólo pueden definirse en función de situaciones; lo que a su vez desencadena que el concepto de situación se convierta en el eje central del aprendizaje.

Lo anterior se puede simplificar de la siguiente manera: en determinado contexto, el alumno construye conocimientos situados y desarrolla competencias. Aunque se considera que los contenidos escolares derivados de los programas de estudio son importantes, no son suficientes para desarrollar el aprendizaje. Las situaciones en las cuales los alumnos pueden construir conocimientos y desarrollar competencias son igual de importantes.

Después de las consideraciones anteriores, es pertinente precisar, que no se trata de generar el aprendizaje partiendo de contenidos disciplinarios descontextualizados (área de un trapecio, sumas de fracciones en matemáticas, etc.); sino realmente de definir situaciones en donde los alumnos puedan construir conocimientos y desarrollar competencias.

Jonnaert (2002) afirma:

Una competencia, desde una perspectiva socioconstructivista, admite las mismas caracterizaciones que los conocimientos: una competencia (1) se construye, (2) está situada, (3) es reflexiva, y (4) es temporalmente viable. Más allá de esta cuádruple caracterización, la competencia cumple funciones específicas: (1) movilizar y (2) coordinar una serie de recursos variados,

cognitivos, afectivos, sociales, contextuales, etc.; (3) tratar exitosamente las diferentes tareas que solicita una situación dada, y (4) verificar la pertinencia social de los resultados de los tratamientos efectuados en esta situación (p. 18).

Por lo expuesto anteriormente se puede afirmar, que existe compatibilidad entre el enfoque por competencias y la teoría socioconstructivista, ya que las competencias y los conocimientos se construyen en estrecha interacción y bajo un determinado contexto.

2.2.6.2 La teoría intelectual de Jean Piaget y su vínculo con el aprendizaje basado en competencias.

Otra de las teorías de aprendizaje que tienen compatibilidad con el enfoque por competencias es la denominada Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget mejor conocida como constructivismo. Sin embargo, para poder establecer un vínculo entre la teoría piagetana y el actual enfoque pedagógico que propone el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, es necesario precisar algunas convergencias relacionadas con la edificación del conocimiento, visualizadas desde una perspectiva constructivista en concomitancia con el enfoque por competencias.

Resulta oportuno mencionar que la Reforma Integral de Educación Secundaria, plantea una educación basada en competencias a partir de un enfoque holístico, donde este es considerado como un sistema complejo que implica aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. De este modo, la teoría constructivista está centrada en el alumno y sostiene que este genera una edificación propia de conocimientos que se van desarrollando día a día, partiendo de los saberes previos que ya posee.

Cabe destacar, que de acuerdo al Informe de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, conocido como informe Delors, los cuatro pilares para la educación son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir* (Delors,1997) y que es a partir del estudio de estos cuatro pilares que el concepto de competencia comienza a tomar auge.

En referencia a la clasificación anterior, cabe agregar que los pilares de la educación propuestos por Delors y el enfoque pedagógico denominado por competencias, comparten una visión global en la construcción del conocimiento. Si una competencia es entendida como aquel conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que movilizados de manera adecuada resuelven una tarea específica en un contexto determinado, entonces sería válido afirmar que los cuatro pilares de la educación están inmersos en el concepto de competencia.

Lo anterior se justifica en que una competencia para desarrollarse tiene que involucrar en su accionar conocimientos conceptuales (aprender a conocer) los cuales sólo son adquiridos cuando se comprende lo asimilado, es decir, cuando existe un cambio en el proceso reflexivo del pensamiento que le permite al alumno modificar una conducta o una idea.

Una competencia también requiere poner en juego acciones de tipo procedimental (aprender a hacer) en donde el estudiante sea capaz de adquirir herramientas o técnicas que le permitan modificar su entorno en base a la comprensión de dicho conocimiento. La capacidad de relacionarnos adecuadamente (aprender a convivir) con las personas que conforman nuestros ámbitos de desenvolvimiento es una cualidad y una característica implícita en el concepto de competencia. Aprender a convivir en la pluralidad, enriquece nuestro acervo cultural y nos hace más humanos.

Al poner en práctica de manera interrelacionada las competencias antes mencionadas, se va forjando una personalidad (aprender a ser), la cual se puede ir fortaleciendo de manera gradual, conforme el alumno se sienta más autónomo para resolver situaciones de su entorno inmediato, y se vea así mismo como un individuo capaz de contribuir satisfactoriamente en beneficio de su comunidad. Así pues, como afirma Delors (1997) en el postulado de *Aprender a ser*: “El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (p.6).

De lo anterior se deriva que todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se efectúa por medio de un proceso mental que implica la adquisición de un conocimiento nuevo. En este proceso, además de que se construye nuevo conocimiento también se desarrolla una nueva competencia que le permitirá aplicar lo ya aprendido a una nueva situación. La idea anterior ilustra la relación que existe entre el constructivismo y el enfoque por competencias.

“En una competencia personal hay un enlace de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, a fin de enfrentar de manera adecuada los diversos retos que la cotidianidad nos presenta” (Garduño y Guerra, 2008, p. 80). Entonces, es cierto que en algún momento estas corrientes se encuentran, pero la diferencia está en que el constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento, mientras que las competencias construyen el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.

2.2.6.3 La socioformación y el enfoque por competencias.

Antes de tratar de explicar cuál es la convergencia existente entre el enfoque por competencias y el modelo educativo propuesto por el Dr. Sergio Tobón, se considera pertinente introducir de manera sucinta algunas consideraciones epistemológicas referentes a este nuevo modelo pedagógico que tiene sus bases en la teoría socioconstructivista de Vigotsky, y el cual, intenta abordar la educación desde un enfoque holístico. Para tener una perspectiva clara de los conceptos y términos básicos que se emplearán en el desarrollo de esta teoría, se considera oportuno iniciar conceptualizando el término de *socioformación* desde un marco meramente educativo.

De modo que, parafraseando a Tobón (2011), la *socioformación* es una nueva corriente de pensamiento o modelo pedagógico que tiene sus orígenes filosóficos en el socioconstructivismo de Vigotsky (1985), y se complementa con la visión integradora de la *epistemología de la complejidad* manejada por Morín (1995).

Esta visión integral (la socioformación) que fusiona el socioconstructivismo de Vigotsky y la epistemología de la complejidad de Morín (1995), concibe el aprendizaje como la construcción o reconstrucción de conocimientos a partir de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales que posee el mismo individuo. El proceso de socialización es un elemento inmerso en el proceso de formación, es así que aparece un enfoque denominado socioformación donde se establece “...la formación es la resultante de la articulación de procesos sociohistóricos y procesos individuales...” (Tobón, 2007, p. 9).

Este enfoque resalta aún más la importancia del colectivo en la conceptualización de la formación. La formación será entonces, el proceso de actualizar las potencialidades humanas

entendidas en el sentido cognitivo, físico, afectivo, social y ético, a través de la integración de experiencias que les permitan a las personas convertirse en agentes de acción para el logro del bienestar.

Por ello, la socioformación busca el desarrollo de las personas de manera integral, en el que esté inmerso un proyecto ético de vida sólido, estableciendo relaciones colaborativas con otros individuos para afrontar los retos actuales y futuros que demande la sociedad, y contribuir al reforzamiento y transparencia de las instituciones, al desarrollo de la economía, al fortalecimiento de la cultura y al equilibrio ecológico-ambiental. Lo anterior implica un proceso educativo que satisfaga primordialmente una necesidad individual y social de aprendizaje sustentada en metas y valores.

Es así como la socioformación se justifica como un nuevo enfoque de la educación, teniendo como base el constructivismo social o socioconstructivismo...” donde los nuevos conocimientos se generan partiendo de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean” (Vigotsky, 1985, p. 3). Otro de los fundamentos en los que encuentra su origen y se apoya, este nuevo enfoque de educación denominado socioformación, es en la epistemología de la complejidad cuyo autor es Edgar Morín.

Para este investigador francés, el pensamiento complejo se refiere a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real, para desarrollar una estrategia de pensamiento reflexiva, que le permita al sujeto afrontar diversas situaciones, teniendo en cuenta que la incertidumbre es un factor que está presente en todos los ámbitos, y que la certeza es un elemento que nos permite navegar a través de ella. En este contexto, la socioformación tiene

como propósito central buscar acciones concretas que permitan a las autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, familias y diferentes organizaciones, abordar la educación con flexibilidad, ética, dialógica y pertinencia a partir de proyectos que ayuden a satisfacer las necesidades del crecimiento personal y del contexto.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

Considerando que la metodología es un conjunto de tácticas, etapas y requerimientos para realizar una investigación, y que su interés radica específicamente en el proceso que se sigue para abordar una problemática planteada, entonces resulta conveniente precisar, que esta investigación consta de cuatro fases para su desarrollo y que se utilizó un enfoque mixto de tipo exploratorio secuencial.

“Existen cuatro fases que están relacionadas con el procedimiento metodológico para construir y reconstruir el objeto de estudio: fase de diagnóstico, fase de investigación de campo, fase analítica descriptiva y fase propositiva” (Hurtado, 2000, p. 272). Por ello, y a partir de este autor, se describen a continuación, cada una de estas facetas aplicadas a este proyecto de investigación.

Fase de diagnóstico: en esta, se realizó la aplicación de un cuestionario (véase Tabla 1) como instrumento de acopio de datos para conocer el estado situacional de la institución. Dicho instrumento generó información que fue analizada y que, a su vez, permitió identificar la problemática central de este estudio.

Fase de investigación de campo: posteriormente, se procedió a realizar el diseño, procedimiento y aplicación de los instrumentos de recolección de datos. En este caso, los instrumentos de acopio de información fueron: un cuestionario, una guía de observación y un cuestionario con modalidad de escala de likert.

Fase analítica-descriptiva: una vez obtenida la información del campo de estudio, se inició el análisis, interpretación y descripción de los resultados.

Fase propositiva: finalmente, con base en los hallazgos se esbozaron los elementos característicos de una propuesta de investigación acción. Esta estuvo enfocada en dar respuesta y aportar soluciones a problemas reales vinculados con la práctica docente, los cuales se pudieran presentar en el contexto investigado.

Por lo tanto, esta investigación a través de las facetas anteriores, intenta dilucidar en un contexto determinado, las incidencias que se han presentado en la práctica de los docentes derivadas de la enseñanza basada en competencias. De esta manera, se pretende establecer un vínculo entre el ámbito epistemológico (el tipo de conocimiento y práctica educativa que demanda la sociedad actual) y el ámbito metodológico (evidencia empírica que manifieste el tipo de conocimiento y práctica educativa que subyace en las escuelas).

En síntesis, la investigación pretende aportar evidencias sólidas respecto al tipo de enfoque educativo a partir del cual se está generando el aprendizaje, y según los resultados, contribuir (si el caso lo amerita) con el diseño de una propuesta pedagógica de investigación acción que esté enfocada a dar respuesta y aportar soluciones a problemas reales vinculados con la práctica docente.

3.1 Diseño metodológico

El propósito principal de esta investigación consiste en analizar la influencia que tiene la enseñanza basada en competencias en la intervención didáctica de los docentes. Entonces, según el fin de la investigación, resulta pertinente utilizar un enfoque mixto, porque este es el

idóneo para dar respuesta a las distintas preguntas de investigación, derivadas de dicho objetivo.

Este tipo de paradigma propone, como primer paso, abordar el campo de estudio para recolectar datos cualitativos y, posteriormente, realizar un análisis de los mismos. Como segundo paso, el investigador recolecta datos cuantitativos y procede a su análisis. Por último, se hace una interpretación holística de toda la información derivada y se presenta en el capítulo de conclusiones algunos hallazgos, limitaciones, recomendaciones y perspectivas derivadas de los resultados que arrojó la investigación de campo.

El proceso del diseño que se explica en el párrafo anterior encuentra sustento en las palabras de Hernández (2006) al afirmar que:

Cabe destacar que el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, implica desde el mismo planteamiento mezclar la lógica inductiva y la deductiva. Como señalan Teddlie y Tashakkori (2003), un estudio mixto lo es en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, y en el reporte del estudio (p. 755).

Uno de los aspectos que se consideró para realizar el estudio de campo fue el describir detalladamente las interacciones que se manifestaron entre las prácticas de los docentes y su relación con los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por competencias en el marco de la reforma educativa 2011.

Por lo tanto, es pertinente mencionar que: “Tradicionalmente se presentan tres tipos de investigación de los cuales surgen los diversos tipos de investigaciones que se realizan y son:

Histórica, Descriptiva, Experimental” (Grajales, 2000, párr. 3). Con base en lo anterior y para el caso que nos ocupa, se llevó a cabo una *investigación descriptiva*, ya que se trabajó sobre realidades de hecho y su característica fundamental estriba en presentar una interpretación correcta de los acontecimientos. Esta investigación se limita a observar y describir los fenómenos, con la finalidad de desarrollar una representación (descripción) fiel del objeto de estudio a partir de sus características.

Para aplicar la fase de investigación de campo correspondiente a la segunda etapa metodológica de investigación, se utilizó un *estudio de caso*, ya que el autor de esta tesis se introdujo en el contexto real en el que está inmerso el problema planteado, con la finalidad de recabar datos y observar el desempeño profesional de los participantes en el entorno natural en el cual se dan los procesos de enseñanza. La idea anterior, respecto al rol que representa el investigador en el estudio de campo, encuentra sustento en lo dicho por Yin (1989) al considerar que, por una parte, el estudio de caso es apropiado para abordar temas que se consideran prácticamente nuevos, y por otro lado, afirma que la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son evidentes
- Se utilizan múltiples fuentes de datos, y
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos (p. 23).

Ahora bien, el propósito de utilizar un enfoque mixto para realizar esta investigación, radica en la importancia de revelar el estado situacional en que se ubican los núcleos de

tensión (enfoque por competencias, prácticas docentes y reforma educativa), todos ellos con respecto a la operatividad con que se movilizan en la práctica educativa.

Con base en la consideración anterior, es menester mencionar que el análisis de la práctica docente como un sistema complejo de estudio que implica teoría, acción y reflexión, requiere para su abordaje metodológico en la investigación de campo, de la aplicación del enfoque cualitativo y del enfoque cuantitativo, con el fin de poder lidiar con esta complejidad que es inherente al fenómeno educativo.

Desde esta perspectiva se podría decir que una de las ventajas inmersas en la aplicación del enfoque mixto, encuentra sustento en Todd y Lobeck (citado por Hernández 2006) al mencionar que:

Con el enfoque mixto se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Nuestra percepción de este es más integral, completa y holística. Además, si son empleados dos métodos –con fortalezas y debilidades propias-, que lleguen a los mismos resultados, esto incrementa nuestra confianza en que estos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (p. 756).

Aquí es donde cobra relevancia la triangulación de los instrumentos, ya que el hecho de contrastar e integrar datos cualitativos y cuantitativos para comprobar un supuesto, puede derivar en un estudio más completo y por ende, significativo.

3.2 Aproximación metodológica

La investigación de campo nos permite focalizar la atención en ciertos constructos sobre el objeto de estudio que se pretende investigar. Cabe agregar que dichos constructos están relacionados con sujetos, contextos y prácticas; y es precisamente la vinculación que existe entre estos ámbitos, hacia donde se orienta “el qué de la sistematización”. A continuación, se presenta la definición del problema con la intención de identificar plenamente los constructos, y con base en ellos, enunciar una serie de tensiones que se irán abordando durante el transcurso de la investigación.

¿Cuáles son las interacciones que se manifiestan entre las *prácticas de los docentes* de la educación secundaria y los rasgos deseables que demanda *el enfoque didáctico por competencias* en el marco de la *reforma educativa 2011*?

El objeto de identificar los tres núcleos de tensión en la definición del problema está relacionado con la utilización de criterios conceptuales y operacionales los cuales se fueron desarrollando durante el transcurso de la investigación de campo. La aplicación del *enfoque por competencias* promueve el conocimiento dentro y fuera de las aulas. Lograr lo anterior, es uno de los anhelos prioritarios de la actual reforma. Sin embargo, la operatividad de dicho enfoque didáctico se convierte en un nudo de tensión al no verse cristalizado en el proceso de formación de los profesores. Desde esta perspectiva, y para dar respuesta a la primera pregunta de investigación se indagó sobre los *procesos formativos* que han llevado a cabo los profesores y de qué manera influyen dichos procesos para realizar el trabajo docente por competencias. Esta información se obtuvo de la aplicación de dos instrumentos: un *cuestionario (preparación y actualización académica)* y una *guía de observación (operatividad de dicha*

actualización). La triangulación de estos instrumentos nos permitió conocer la incidencia que tienen los procesos formativos en la intervención didáctica que realizan los profesores.

Otro de los núcleos de tensión que se abordó en el aspecto metodológico es el referido a la *Reforma Educativa*. Considerando que todo proyecto educativo innovador busca fortalecer y reformar la educación, entonces resulta evidente suponer que la gestión de la autonomía escolar y el desarrollo profesional de los docentes deben operar de manera concomitante para lograr su propósito: transformar.

En esta medida, se dio respuesta a la segunda pregunta de investigación que consiste en determinar cuáles son las competencias didácticas que establecen los perfiles, parámetros e indicadores derivados de la Ley General del Servicio Profesional Docente y qué percepción tienen los docentes de la aplicación de las mismas respecto a su desempeño profesional. Un *cuestionario con modalidad de escala de likert* fue el instrumento utilizado para obtener esta información, ya que en él se utilizaron ítems que están relacionados con las competencias que demanda la reforma educativa. Además, los resultados de la aplicación de este instrumento, en triangulación con la guía de observación, aportaron evidencias respecto al tipo de competencias que poseen y requieren los profesores para asumir su trabajo.

Las prácticas docentes son el tercer núcleo de tensión al que se hace referencia en este estudio. La situación crítica que permea la puesta en práctica de la actividad pedagógica está íntimamente relacionada con el actuar idóneo que debe reinar en el espacio escolar en donde se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. Por ello, y para efectos de contar con evidencia de los criterios que utilizan los docentes para llevar a cabo su labor, se dio respuesta a la tercera pregunta de investigación relacionada con la evidencia que existe entre el desempeño docente

que manifiestan los profesores y el perfil deseable que demanda el enfoque didáctico por competencias. Esta información quedó registrada un instrumento de acopio de datos denominado *guía de observación*.

Estos núcleos de tensión, para fines de la investigación, se concentran en la siguiente tabla 12 con la finalidad de tener una perspectiva de la aproximación metodológica a la que se sujetó el estudio.

Tabla 12
Aproximación metodológica

Núcleos de tensión	Indicadores de estudio	Instrumento	Sujetos u objetos de estudio
Procesos formativos	Cursos, talleres, diplomados, estudios de posgrado	Cuestionario	Docentes
Reforma educativa	Competencias didácticas	Cuestionario con modalidad de escala de likert	Ley General del Servicio Profesional Docente
Práctica docente	Planeación Estrategias didácticas Evaluación Ambientes de aprendizaje Motivación	Guía de observación	Docentes y documentos

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Justificación de la metodología

El proceso de recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, permiten lograr un mayor entendimiento de la problemática que se pretende investigar. Por esta razón se eligió un enfoque mixto, ya que el objetivo

principal está encaminado a conseguir una dimensión más amplia y profunda del fenómeno de estudio.

De acuerdo con lo anterior, es menester justificar el uso de este enfoque para la investigación, y para ello, se citan algunas razones como argumento de las ventajas o bondades que ofrece el enfoque mixto y que, a saber de Todd, Nerlich y McKeown (2004) son las siguientes:

El mundo y los fenómenos son tan complejos que requerimos de un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas, el enfoque mixto es la mejor herramienta para lograrlo. Mingers y Gill (1997) lo señalan de este modo: las situaciones del mundo empírico abarcan conceptos y situaciones tan diversas y ricas que pueden ser mejor entendidas y explicadas al utilizar diferentes métodos, que sean adecuados para los distintos fenómenos bajo estudio (p. 234).

Es necesario precisar que los instrumentos de indagación de datos y el tipo de enfoque seleccionado para realizar esta investigación, coadyuvaron de manera holística para dar respuestas a las preguntas de investigación. Por lo tanto, la triangulación metodológica tanto de enfoques como de instrumentos permitió obtener un abordaje más completo del problema planteado, utilizando tanto información cualitativa como cuantitativa.

3.4 Instrumentos de medición

El planteamiento de las preguntas de investigación que dio sentido al proceso de recolección de datos, permitió el acopio de información que responde a dichas interrogantes.

En este sentido, para llevar a cabo la recabación de datos se aplicaron los instrumentos en dos etapas. En la primera, se abordó el campo de estudio con el propósito de observar el fenómeno educativo tal y como se presenta en su contexto real y se obtuvieron en esta primera fase, datos cualitativos derivados de la guía de observación.

En la segunda etapa se realizó el acopio de datos cuantitativos, a través de un cuestionario con modalidad de escala de likert; lo anterior con la intención de triangular estos datos con los de la primera etapa para ir configurando una dimensión más amplia e integral del fenómeno de estudio.

Este diseño (enfoque mixto de tipo exploratorio secuencial) a saber de Creswell (1999) comienza su operación en una fase inicial con la obtención y análisis de datos cualitativos para explorar el fenómeno de estudio. Posteriormente, en la segunda etapa, se recaba información y se analizan los datos cuantitativos, conectándolos con la fase cualitativa.

En un momento posterior a las dos fases antes mencionadas, se aplicó un tercer instrumento que consistió en un cuestionario, y que permitió conocer los procesos formativos que los profesores han llevado a cabo, para desarrollar las competencias didácticas a través de su desempeño profesional.

Finalmente, y una vez recolectada toda la información derivada de los datos, se procedió a la triangulación metodológica de los tres instrumentos la triangulación: el primero de ellos es una *guía de observación* (Anexo A). El propósito de este instrumento fue recabar información relacionada con las prácticas docentes que se llevan a cabo en el salón de clase. Esta guía de observación concentra las competencias docentes de planeación, estrategias didácticas, evaluación, ambientes favorables y motivación. De cada competencia se derivan

una serie de indicadores que representan las cualidades deseables que se requiere para un desempeño profesional eficaz.

El siguiente instrumento es un cuestionario con modalidad de *escala de likert* (Anexo B) que el profesor contestó, una vez que concluyeron las visitas a su aula para observar su desempeño. A través de este instrumento se pudo obtener el grado de acuerdo y/o desacuerdo que tienen los docentes respecto al tipo de competencias didácticas que manifiestan en su práctica educativa. Dicho instrumento integra las siguientes competencias y sus respectivos ítems: Organización de situaciones de aprendizaje, diversificación de estrategias didácticas, evaluación del proceso educativo, creación de ambientes favorables y la motivación como impulsor de la eficacia.

También, se aplicó un *cuestionario para docentes* que consta de dos partes (Anexo C) con el propósito de identificar cuáles son los procesos formativos que han llevado a cabo los profesores para asumir el trabajo docente por competencias.

Validez y confiabilidad

Para que el investigador se asegurara de que los instrumentos cumplieran con los criterios de claridad y pertinencia, se sometieron a un proceso de validación y confiabilidad la guía de observación (Anexo D) y el cuestionario con modalidad de escala de Likert (Anexo D a) por los tres directivos de las escuelas secundarias que conforman la zona.

3.5 Sujetos de estudio

En este ámbito de aclaraciones epistemológicas resulta oportuno mencionar, cuáles son las diferencias y precisiones conceptuales y contextuales que implica *el universo, la población y la muestra en esta investigación*.

La conceptualización de universo expresada por Tamayo (1998) es:

El universo es el conjunto de personas, instituciones y organizaciones para las cuales será válida la explicación de las conclusiones que se han obtenido. Es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación (p. 37).

Desde esta perspectiva, el universo de estudio de esta investigación estuvo integrado por dos secundarias estatales y un colegio privado pertenecientes a la zona número 96 (Anexo E), mismas que se ubican al sur de la ciudad de Monterrey, laboran en el turno matutino y corresponden a la Unidad Regional Núm. 12, del mismo municipio. Cabe mencionar que, para el estudio de campo, la muestra estuvo representada con la participación de dos maestros por cada centro escolar.

Antes de especificar el contexto en el cual se implementó la investigación, se considera pertinente definir, según Buendía, Colás y Hernández (1998), que una población “es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados” (p. 28).

Por lo tanto, ajustando la definición anterior al micro contexto en donde se abordó el estudio de caso, se puede afirmar que la población está constituida por todo el personal docente y directivo que labora en los tres centros escolares antes mencionados.

Antes de delimitar el número de los docentes con lo que se trabajó en el proyecto, se considera importante definir la condición de representatividad que ha de tener la muestra, y para ello se cita a Jiménez Fernández (1983):

...la muestra es una parte o subconjunto de una población normalmente seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población. Su característica más importante es la representatividad, es decir, que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes para la investigación (p. 237).

Siendo así, la muestra estuvo representada por seis docentes que laboran en las tres secundarias antes citadas (dos profesores por cada una de las escuelas). Para cuidar el anonimato de los sujetos que participarán en la investigación, se le asignará un seudónimo a cada uno de los participantes. Uno de *los criterios analíticos* que justifica la selección de la muestra, es la diferencia del contexto socioeconómico y geográfico en el que operan las escuelas. El otro criterio analítico es que los participantes tomaron cursos de actualización y capacitación derivados de la Reforma Educativa de Secundaria a partir del año 2006. Y un tercer criterio, es que los docentes cuenten con una especialidad académica distinta de formación.

Existen diversos criterios de clasificación de los diferentes tipos de muestreo, aunque en general pueden dividirse en dos grandes grupos: métodos de muestreo probabilísticos y métodos de muestreo no probabilísticos.

En el caso que nos compete se utilizó el método de muestreo no probabilístico, ya que en este procedimiento los docentes que coadyuvaron en la investigación fueron seleccionados acorde a determinados criterios, procurando en lo posible que la muestra fuera representativa.

En cuanto al método de muestreo no probabilístico que se utilizó para realizar la investigación, se eligió el denominado *muestreo intencional o de conveniencia*, porque...

en la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. Por ello, se suelen eliminar los casos atípicos o muy peculiares y calibrar muy bien la influencia de todo lo que tiene carácter excepcional; sin embargo, se procura que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales, como se indicó para la muestra estadística, y que se complementen y equilibren recíprocamente (Martínez, 2006. p. 137).

3.6 Procedimiento

Como parte formal de la investigación, el 13 de septiembre del año 2015 el autor de este trabajo se dirigió con la Inspectora de la zona escolar N° 96, para solicitar su anuencia, en el sentido de realizar el estudio de campo en las tres secundarias que conforman esta zona. La petición realizada a la Inspectora se gestionó de manera formal a través de un documento

intitulado “*Solicitud de autorización para incursionar al campo de investigación*” (Anexo F) el cual fue analizado, firmado y sellado por la autoridad antes señalada, otorgando de esta manera su consentimiento para llevar a cabo la aplicación metodológica de la investigación.

Ese mismo día, la Inspectora comentó que el lunes 14 iba a tener reunión con los directores de la zona en la secundaria 19, situación que fue aprovechada por un servidor para solicitarle un espacio y conversar con todos (directores, subdirectores e inspectora) sobre el trabajo de campo, el cual fue concedido por esta autoridad.

Al comunicarle a la Directora de Tesis la intención de solicitar el consentimiento a los directores para realizar el estudio de campo, me sugirió configurar una carpeta denominada “Plan de Acción” con el propósito de presentar de manera formal a la Inspectora y a los directores, los documentos que explican y justifican el propósito de la investigación.

Esta estrategia coadyuvó de manera significativa a que los directivos tuvieran una perspectiva más precisa del trabajo de investigación de campo que se pretende abordar. Esta carpeta contiene:

- El título de la investigación.
- El propósito general y los propósitos específicos
- Los oficios de autorización para directivos y docentes
- Los instrumentos de acopio de datos.

Además de informar a los directores y a la Inspectora, que el investigador asistirá periódicamente a las tres secundarias durante un período determinado, en calidad de

investigador principiante, para realizar observaciones y aplicar instrumentos de acopio de datos, y notificar a los directivos, que se cuidará el anonimato de los profesores que conforman la muestra, cambiando sus nombres por otros. El lunes 14 de septiembre se les explicó a los directivos en que consiste la investigación, y ellos aceptaron firmando los oficios de autorización para incursionar al campo de la investigación; no sin antes hacerles la precisión de que las asignaciones de los docentes tenían que cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Que los dos docentes seleccionados por cada escuela tuvieran diferente especialidad.
- b) Que los profesores tengan por lo menos 8 años laborando en el servicio profesional docente.

Entre el martes 15 y jueves 17 de septiembre, el investigador se presentó en las escuelas para que los directivos le asignaran los docentes que van a colaborar con la investigación de campo, obteniendo una respuesta negativa en cada una de las escuelas, pues ningún maestro aceptó colaborar con el estudio. Por lo tanto, el investigador procedió a dialogar con cada uno ellos, y después de una serie de inquietudes que se despejaron, se logró contar con su colaboración.

Una vez seleccionada la muestra representativa de la zona escolar, se les sugirió a los profesores que ratificaran su autorización a través de un documento intitulado “Carta de consentimiento informado”, (Anexo G) el cual especifica el propósito de la investigación, el rol que desempeñarán y los derechos y responsabilidades que adquieren al formar parte de este estudio.

De esta manera, ellos firmaron las cartas de consentimiento informado, y quedamos que a partir de la próxima semana (lunes 21 de septiembre) se iniciaban las observaciones y la aplicación de los instrumentos. Fue así, que el lunes 21 de septiembre, tal y como estaba programado, se incursionó a la secundaria N° 19 Jesús Cantú Leal para observar en contexto real las competencias docentes que demuestran los maestros en su trabajo diario, y recopilar esta información a través de un instrumento denominado guía de observación. El martes 22 y el miércoles 23 se hizo exactamente lo mismo, pero en las otras dos instituciones que integran la zona escolar. La segunda visita a las 3 escuelas para seguir aplicando la guía de observación se realizó el 28, 29 y 30 de septiembre. La tercera visita a las tres escuelas que conforman la zona se llevó a cabo el 5, 6 y 7 de octubre. Cabe aclarar que se visitaban dos escuelas por día.

Implementación de los instrumentos

La guía de observación fue el primer instrumento que se utilizó para recabar información relacionada con el tipo de competencias que desarrollan los profesores en su desempeño docente. El autor de esta tesis fue quien realizó las observaciones en los tres centros de trabajo, y recopiló datos, basando este acopio en la percepción de todos los sentidos, con el propósito de tener una visión global de la actividad pedagógica, sin limitarse exclusivamente a la vista. De ahí la importancia de observar detalladamente las interacciones que se manifestaron entre los docentes y los alumnos al generar el aprendizaje.

La guía de observación que se utilizó para registrar y analizar las competencias docentes que se movilizaron en la práctica educativa, estuvo conformada por la siguiente estructura:

- Seudónimo del evaluado
- Fecha de observación
- Nombre del observador
- Propósito de la observación
- Lista de los ítems
- Dos columnas si/no
- Columna de observaciones

Las tres secundarias en las cuales se aplicó este instrumento están ubicadas en contextos socioeconómicos y geográficos diferentes y operan en el turno matutino. La secundaria 19 es una institución que cuenta con una población estudiantil de 600 alumnos y los padres se desempeñan como profesionistas, obreros, taxistas y comerciantes. La secundaria 43 está ubicada en el cerro de la colonia Pio X. Este centro educativo cuenta con una población de 500 alumnos. Los padres de familia se dedican a la recolección de basura, algunas madres de familia trabajan haciendo el aseo de las casas, algunos son choferes de transporte y carros de sitio, enfermeras, otros se dedican a la venta ilícita de algunas sustancias tóxicas, también hay integrantes de algunas familias que cuentan con carrera profesional, pero son muy escasos.

El colegio privado que forma parte de este universo está situado en el centro de Monterrey. Esta secundaria cuenta con una población estudiantil de 400 alumnos, la mayoría de los padres de familia de estos estudiantes trabajan como burócratas y funcionarios del gobierno municipal y del Estado. Como se puede observar, las tres instituciones educativas

cuentan con ciertas características que las distinguen, y esta variedad en su contexto social aportó elementos significativos para los resultados de la investigación.

Uno de los criterios analíticos que se consideró para seleccionar a los seis docentes que conforman la muestra, fue que los participantes hayan tomado los cursos de actualización y capacitación a partir del año 2006 en que se implementó la Reforma Educativa en Secundaria, y que se hayan seguido preparando por lo menos en los últimos 8 años a partir de esa fecha. De los profesores que participaron en esta investigación, 5 cuentan con estudios de Licenciatura y sólo uno cuenta con estudios de maestría terminados. El perfil académico de cada maestro es distinto. Los docentes que laboran en la escuela secundaria N° 19 cuentan con la especialidad de español e inglés. Los profesores que laboran en la secundaria 43 son de la especialidad de formación cívica y ética y español. Los maestros que trabajan en el colegio cuentan con la especialidad de sociales y español.

La guía de observación fue un instrumento de mucha utilidad, pues no sólo facilitó percibir los hechos tal y como se iban presentando, sino que también permitió registrar aquellos datos que fueron considerados significativos para el estudio de campo y que, en este caso, fueron las acciones derivadas de competencias docentes que aplican los maestros en su labor profesional.

Para ello, previamente se les había dado una calendarización a los maestros para darles a conocer los días en que el investigador los iba a observar. Se visitó a los 6 docentes en tres ocasiones, una vez por semana. La primera visita se llevó a cabo en la Escuela Secundaria N° 19 del turno matutino y tuvo lugar el 21 de septiembre del año 2015. La Profra. Ariadne (seudónimo), cuenta con el grado de Licenciatura con especialidad en español. La visita inició

a primera hora (7:30 a.m.) y concluyó a las 8:10. El autor de esta tesis, se introdujo al salón de clases y se ubicó en un lugar en dónde pasara desapercibido. La finalidad era no perturbar la espontaneidad de las interacciones que se manifestaran durante el desarrollo de la clase.

Desde el inicio de su clase la maestra Ariadne mostró entusiasmo y compromiso al realizar su práctica docente, estimulando la curiosidad y el deseo por aprender de sus alumnos, lo que dejó muy en claro, que la docente utiliza la competencia de *la motivación* para favorecer la participación de todo el grupo y hacer interesante la asignatura. Así quedó registrado en la guía de observación, ya que ella desde el inicio de la clase retoma conocimientos previos aplicando dinámicas de grupo y solicitando la participación de los estudiantes respecto a una tarea de investigación que les encargó.

Una vez concluida la actividad de inicio, la Profra. Ariadne presentó el contenido: “Proyecto 1. Elaborar un ensayo de tema de interés” y el aprendizaje esperado, lo que demostró que organiza sus actividades en secuencias didácticas o proyectos. Los alumnos trabajaron durante esta clase de manera individual y por equipos, recurriendo a las preguntas de conocimiento previo, de contenido y de reflexión. Se tuvo evidencia de que la maestra utiliza recursos materiales adecuados para el logro de los aprendizajes como cartulinas, colores, pizarrón, libro de texto, cuaderno e internet. Además, la docente encarga tarea a los alumnos que está relacionada con los contenidos temáticos abordados durante la clase. El desempeño profesional mostrado por la maestra hace referencia al cumplimiento de los indicadores referentes a la competencia docente denominada *planeación*.

Los juegos, las metáforas y breves historias son algunas de las estrategias que la maestra propuso para el desarrollo de esta clase y con ello logró mantener el interés de los

alumnos en las situaciones de aprendizaje. Estas estrategias favorecieron la comprensión y la obtención de conclusiones del contenido abordado. Además, la docente fue capaz de favorecer el aprendizaje aún y cuando tres alumnos no contaban con su libro de texto, pues en este caso, incorporó a cada uno de estos estudiantes con otro compañero para que no se quedara rezagado. Es menester mencionar que la maestra aprovechó los recursos que tiene el entorno escolar para favorecer el aprendizaje con creatividad, ya que en esta clase la maestra sugirió una actividad en la cual los alumnos simulaban que la escuela era una granja para llevar a cabo una dinámica de motivación. Los registros de estas actividades en la guía de observación dan muestra de la competencia desarrollada por la maestra referente a las *estrategias didácticas*.

Respecto al desarrollo de la competencia de *evaluación*, se pudo observar que la maestra utilizó una lista de cotejo que le permitió valorar el desempeño de sus alumnos. Durante el desarrollo de esta clase la Profra. propició la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes al sugerir una actividad que se realizó en binas. Además, también se pudo observar la apertura que mostró la maestra para la corrección de errores y, además, realizó explicaciones pertinentes cuando surgieron dudas en los estudiantes.

En la competencia denominada *ambientes favorables*, se observó que la maestra no sólo precisó con claridad el aprendizaje que se espera que logre el estudiante, sino que hasta retomó conocimientos previos para recordar la continuidad que se le dio al contenido temático y al aprendizaje esperado. La evidencia demostró que la maestra propicia actividades lúdicas tanto dentro como fuera del salón de clase, y, además, utilizó la transversalidad de los contenidos al relacionar el tema de elaborar un ensayo con los números romanos, recurriendo también a ejemplos y casos vinculados con la vida real. La clase se desarrolló en un marco de

respeto y mucha participación, lo que favoreció las interacciones entre el docente y los estudiantes para una convivencia sana.

El anterior es un ejemplo sintetizado de una de las observaciones que el investigador realizó a una de las maestras que realizó una intervención didáctica pertinente basada en competencias. Esta dinámica fue aplicada para todos los maestros que conforman la muestra. La guía de observación permitió la valoración de los indicadores que corresponden a cada una de las competencias docentes derivadas del proceso de enseñanza. Para ello, el formato permitió registrar las actividades desarrolladas por el maestro de manera integral, haciendo énfasis en observar detalladamente aquellos indicadores que establecen el deber ser del quehacer educativo al asumir el trabajo docente por competencias.

Sin embargo, cabe mencionar que la guía de observación presentó ventajas y desventajas al realizar el acopio de datos. Respecto a las ventajas se pueden identificar las siguientes:

- La recopilación de datos se obtuvo directamente de la evidencia empírica sin intermediarios que pudieran distorsionar la información.
- Las acciones observadas en el momento y con previo aviso de la visita que se realizó, permitieron una valoración justa para todos los profesores que participaron en el estudio de campo.
- La guía de observación se pudo complementar con un cuestionario con modalidad de escala de likert lo que permitió un análisis más completo.

- Este instrumento permitió observar y registrar el desempeño conceptual procedimental y actitudinal que manifestó el profesor al desarrollar sus competencias docentes.
- Se puede emplear durante el tiempo que se considere pertinente.

En lo que concierne a las desventajas que se manifestaron en la aplicación de la guía de observación como instrumento de acopio de datos, se pudo identificar lo siguiente:

- Es complicado captar todo el proceso de desempeño del docente, por la cuestión de que se tiene que estar observando y cambiando constantemente de hoja para identificar los indicadores que se van desarrollando en la práctica docente; y a su vez se tiene que señalar en el formato si se está realizando el indicador de cada competencia didáctica y argumentar por escrito en el espacio de observaciones las incidencias que se van presentando. Lo anterior no permitió observar de manera continua todo el proceso de enseñanza.
- La guía de observación está limitada a ciertos indicadores y cuando se está observando se percibe que los maestros utilizan competencias didácticas que pudieran aportar de manera significativa a la investigación, pero que no están contempladas en el formato de la guía.
- La guía de observación es lineal y sistemática, por lo que no prevé espontaneidades.

Para concluir con la explicación del procedimiento de la aplicación de la guía de observación, es menester mencionar que este instrumento cumplió con el propósito de

evidencia el tipo de competencias que manifiestan los profesores en su práctica docente y su vinculación con el perfil deseable que demanda el enfoque didáctico por competencias.

Ahora bien, la aplicación del *cuestionario con modalidad de escala likert*, cumplió con el propósito de presentar a los docentes el tipo de competencias didácticas que establecen los perfiles, parámetros e indicadores derivados de la Ley General del Servicio Profesional Docente, para que ellos emitieran su opinión respecto al grado de acuerdo y/o desacuerdo en la aplicación de las mismas en su práctica educativa. Este cuestionario integró 5 competencias didácticas: Organización de situaciones de aprendizaje, diversificación de estrategias didácticas, evaluación del proceso educativo, creación de ambientes favorables y la motivación como impulsor de la eficacia. Como ya se mencionó, de cada una de las competencias señaladas se derivaron algunos ítems que nos permitieron conocer el grado de acuerdo y/o desacuerdo de los docentes respecto a la aplicación de cada uno de ellos en su intervención didáctica.

El programa que se utilizó para sistematizar la información que arrojó el instrumento del cuestionario con modalidad de escala de likert fue el SPSS. Este programa permitió organizar los datos para analizarlos e interpretarlos.

Los resultados obtenidos de cada cuestionario permitieron cotejar la información con los datos obtenidos de la guía de observación, para poder emitir conclusiones respecto a los hallazgos encontrados en la triangulación de estos dos instrumentos. Fue la triangulación de estos dos instrumentos lo que permitió obtener una visión holística de las competencias didácticas que se desarrollan al generar la enseñanza.

Por último, se aplicó a los docentes un *questionario de preguntas abiertas y cerradas*, con el propósito de conocer los procesos formativos que han asumido los profesores para desarrollar las competencias básicas a través de su práctica docente. En este instrumento el docente contesta 10 preguntas de respuesta cerrada, relacionadas con la preparación y satisfacción que ha obtenido durante la actualización y capacitación en los últimos 5 años; así como también cuestiones relacionadas con la Reforma Integral de Educación Básica, el enfoque basado en competencias y las prácticas de los docentes. Además, contestan 5 preguntas abiertas relacionadas con la autodidáctica y el grado máximo de estudios que tienen actualmente. La recopilación, el tratamiento y la triangulación de los datos arrojados por la aplicación de los tres instrumentos permitieron realizar una interpretación de los resultados que dio lugar a la redacción de algunas conclusiones.

CAPITULO 4

RESULTADOS

En la actualidad, el desempeño docente pretende sustentarse en una serie de criterios que apuntan al desarrollo de competencias profesionales para generar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, las competencias, como finalidades del currículum escolar mexicano fincan su cimiento en los perfiles, parámetros e indicadores que establece la LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente) con el propósito de asegurar una práctica educativa que favorezca la calidad de la educación.

En el marco de la consideración anterior, es posible contemplar 5 tipos de competencias docentes, que, de alguna manera, representan las características, cualidades y aptitudes deseables que se requiere para un desempeño profesional eficaz. Sin embargo, esta investigación está situada en la competencia docente denominada “Competencias didácticas” la cual se ubica en la dimensión del perfil 2 titulado: *“Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente”*

En este apartado se analizará la influencia que ha aportado la enseñanza basada en competencias en la intervención didáctica de los docentes. Para llevar a cabo este análisis se consideraron los siguientes parámetros:

- a) Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos (planeación)
- b) Desarrolla estrategias didácticas
- c) Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora

- d) Construye ambientes favorables para el aprendizaje, y
- e) Utiliza la motivación como fuente generadora de interés en el aprendizaje.

De los parámetros anteriores se derivaron ciertos indicadores que nos permitieron valorar cualitativamente y en una primera fase, el desempeño profesional docente a través de una guía de observación; posteriormente y como segunda etapa, se recolectaron datos cuantitativos a través de una escala de likert, con el propósito de conectarlos con la fase cualitativa, y así obtener información con el fin de configurar una dimensión más amplia del fenómeno de estudio.

Además, se aplicó una encuesta con el propósito de identificar los procesos formativos que han llevado a cabo los profesores para asumir el trabajo docente por competencias y establecer una relación entre la preparación académica y su impacto en la práctica docente.

4.1 Competencias desarrolladas durante el desempeño docente derivadas de la aplicación del instrumento denominado guía de observación

Planeación didáctica

Aunque la competencia de la planeación didáctica y algunos indicadores que se derivan de ella suelen considerarse de importancia para llevar a cabo una intervención didáctica pertinente, ésta, sólo es considerada por el 33% de los docentes, como herramienta rectora que orienta su práctica educativa (Ver figura 7). Dos de los seis docentes observados cuenta con una planeación completa con todos los elementos: contenido, aprendizaje esperado, competencia que se favorece, tiempos estimados, actividades de inicio, desarrollo y cierre entre otros.

Además, dichos profesores, promueven la investigación y la interpretación de información recabada, favoreciendo en los estudiantes la práctica de la argumentación con el propósito de expresarse verbalmente a favor o en contra del tema investigado. El trabajo colaborativo está presente y las tareas encargadas a los alumnos además de ser interesantes y significativas, se complementan y se reafirman con información derivada de las Tics. “Las tareas auténticas que requieren un pensamiento de más alto nivel y una activa solución de problemas, también incrementan la motivación del estudiante porque son intrínsecamente más interesantes que la memorización o la aplicación de procedimientos sencillos” (Shepard, 2008, p. 34).

Por otro lado, los otros 4 docentes prescinden de utilizar la planificación (Plan de estudios, 2011) como un proceso organizado en secuencias didácticas o proyectos que oriente el aprendizaje de los alumnos a base del desarrollo de competencias.

Figura 7. Porcentaje de maestros que utilizan la planeación didáctica



Respecto a la competencia docente referida a las estrategias didácticas, es menester mencionar que en ninguno de los casos observados se identifican adecuaciones en la

planeación, que sugieran estrategias particulares para los alumnos con necesidades especiales de educación.

Además, es pertinente mencionar que en el 69% de los docentes observados, (como se muestra en la figura 8) hubo ausencia de procesos metacognitivos que llevaran al estudiante a inferir qué aprendió, cómo lo aprendió y para qué puede servirle lo aprendido. Asimismo, las estrategias didácticas que se proponen se basan principalmente en el cuestionamiento verbal; también, se retoman algunas que están sugeridas en el libro de texto, y se favorece la exposición de contenidos por parte del docente. Llama la atención la ausencia de estrategias que movilicen de manera vinculada el aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Lo anterior, según Villa (2006) implica limitar a los estudiantes al desarrollo de competencias desde una perspectiva global, fragmentando el conocimiento y nulificando la posibilidad de un desarrollo armónico en la formación de los alumnos.

Por su parte, el 31% del personal restante propone estrategias como juegos, metáforas e historietas, movilizando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que los lleva a trabajar en equipo, favoreciendo la obtención de conclusiones del contenido abordado.

Otro aspecto que se favorece es la utilización de la tecnología como recurso que complementa el desarrollo del aprendizaje; amén de que los docentes proponen a los alumnos traer frutas de su casa y otros materiales que los ayuden a manipular y apropiarse del conocimiento de mejor manera; a través de actividades como recortar, pegar, dibujar, ubicar acontecimientos en espacio y tiempo, y a través del desarrollo de habilidades del pensamiento como el análisis y la síntesis.

Figura 8. Maestros que desarrollan estrategias didácticas pertinentes



Como puede percibirse en la *figura 9* el 25.56% de los maestros utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora. Por ejemplo, en las clases observadas se favorece la evaluación en un sentido formativo, cuando los profesores utilizan las rúbricas a través de parámetros de valoración con niveles de desempeño y se le va dando un seguimiento al proceso de desarrollo del aprendizaje del alumno. De igual forma se observó que éstos docentes observan las producciones de sus alumnos, realizan correcciones y valoran sus aprendizajes.

De igual manera, hay que mencionar que solamente uno de los seis maestros utilizó la autoevaluación a través de una rúbrica. Sin embargo, hay que enfatizar que, en todo momento de la clase, existe disposición de los docentes para despejar dudas y orientar a los alumnos a corregir errores.

Por su parte, el resto de los docentes que coadyuvaron en esta investigación, trabajan por lo general con la libreta y el libro, sin registrar el avance del desempeño de los alumnos. Este hecho, evidencia la ausencia de una evaluación formativa en la que no existe un seguimiento en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, ni se se identifiquen avances y

áreas de oportunidad que puedan servir tanto para mejorar la práctica docente como para mejorar el aprendizaje. En la mayoría de estos casos se monitorea el trabajo, pero se omite la corrección de errores o sugerencias para mejorarlo. De la misma manera, no existe evidencia de que se propicie la autoevaluación y la coevaluación en los estudiantes.

Los instrumentos que se utilizan para valorar el desempeño de los alumnos se limitan a una libreta en donde el docente va registrando con *palomitas* la actividad o tarea realizada. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora debe plantearse en la planeación y a la vez vislumbrarse en la práctica educativa, como un proceso continuo de transformación, derivado de las acciones de los estudiantes y de la intervención pedagógica que desarrolle el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Figura 9. Maestros que utilizan la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora



Ambientes favorables

Uno de los aspectos centrales para generar un ambiente favorable en el aula o espacio de estudio, es precisar con claridad el aprendizaje que se espera, logre el estudiante; y es importante registrarlo en la planeación y compartirlo con el alumno para ir vislumbrando una perspectiva de lo que se quiere aprender. Es interesante observar cómo, en algunos casos, los

docentes informan o presentan a los alumnos el aprendizaje que se pretende alcanzar. ¿Por qué interesante? Porque existen docentes que retoman conocimientos previos para presentar o recordar el aprendizaje que se desea obtener, y mientras esto sucede, los alumnos se van involucrando en un proceso holístico de reflexión que le da sentido al contenido.

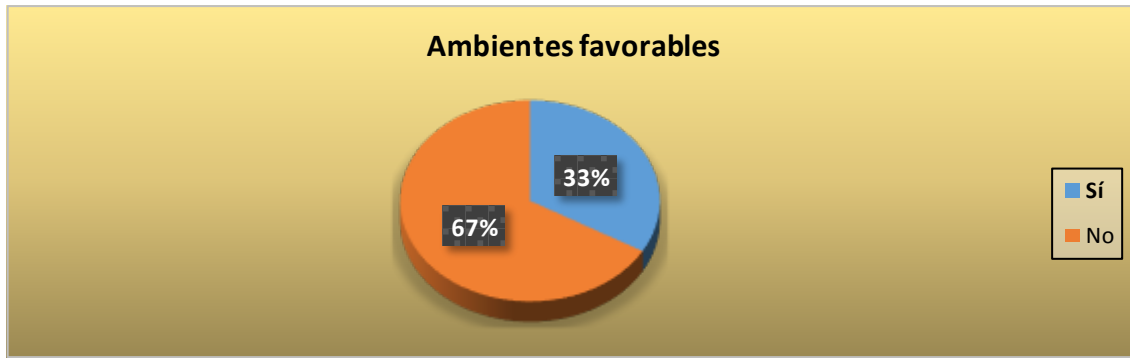
Por otra parte, (aunque sólo un docente lo hizo) fue evidente la participación activa de los alumnos cuando uno de los maestros propuso experiencias de aprendizaje fuera del aula. Además, el 33.558% de los docentes utilizó la transversalidad durante el desarrollo de sus clases; vinculando actividades de diferentes asignaturas como español, artes y matemáticas, encaminadas al logro de un aprendizaje de geografía. Este principio teórico (transversalidad) que los docentes en mención llevaron a la práctica, a decir de (Morín, 1995) favorece vincular la dimensión formativa del currículum con la dimensión cognoscitiva para alcanzar un aprendizaje integral en los alumnos.

Por el contrario, el 64.42% de los docentes omiten utilizar ejemplos y casos vinculados a la vida real; apoyándose en los ejemplos del libro de texto. Y en cuanto a las interacciones entre docente y estudiante, existe una actitud autoritaria, aunque prevalece una relación de respeto en la mayoría de los casos.

En síntesis, se pudo evidenciar que los docentes que no precisan con claridad el aprendizaje esperado, que se limitan a trabajar sólo en el aula; que no aplican la transversalidad tanto en los contenidos como en las asignaturas; que no utilizan ejemplos y casos vinculados a la vida real y que no favorecen el diálogo como medio para una convivencia sana, están más propensos a generar dos tipos de actitudes en los alumnos: una pasiva, en donde sólo unos cuantos entienden el contenido y las actividades a realizar y

muestran “disciplina” en el aula. porque el maestro se impone; y una activa, en donde impera el caos y la indisciplina.

Figura 10. Docentes que construyen ambientes favorables de aprendizaje



Considerando que la motivación generada por el docente puede proporcionar o fomentar motivos que estimulen la voluntad de aprender de los alumnos; entonces, el desarrollo de esta competencia en los espacios donde se lleva a cabo la labor de educar; permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinadas actividades. De acuerdo con los resultados de la investigación, específicamente en los indicadores que se derivan del parámetro de la motivación como fuente generadora de interés en el aprendizaje, se puede ver en la *figura 11*, como existe una acotación en los porcentajes en relación con los anteriores parámetros.

Figura 11. Profesores que usan la motivación como fuente generadora de interés en el aprendizaje



En cuatro de los casos, el docente realiza su labor con mucho entusiasmo y mucha disposición; felicita a sus alumnos cuando exponen alguna clase o responden un cuestionamiento realizado por el maestro u otro estudiante. No obstante, de estos cuatro docentes, dos de ellos, omiten reconocer los avances de sus alumnos durante el desarrollo de la clase; no se propicia la participación de todos los alumnos y no generan actividades que despierten el interés hacia la asignatura.

En referencia a lo anterior, (Tobón, 2008) manifiesta que desarrollar competencias en el proceso educativo, implica un saber, un saber hacer y un querer hacer. Porque si un profesional sabe y sabe hacer y no quiere hacer, no puede ser considerado competente. Por su parte, si una persona tiene toda la motivación del mundo para realizar sus actividades, pero no sabe, ni cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo, tampoco puede ser considerado competente.

Asimismo, existen otros dos docentes, que se limitan a demostrar una actitud enérgica y autoritaria para llevar a cabo sus clases. Además, no se estimula la curiosidad. Se hace énfasis en los alumnos que no cumplen y no se les reconoce a los cumplidos. Como las clases son expositivas, el grupo participa poco, y la ausencia de dinámicas y estrategias diversas hacen de la clase una monotonía y se tiende a provocar el desinterés del alumno, generando que se pongan a platicar o se distraigan.

Resumiendo

El análisis derivado de la información de la guía de observación nos muestra que existe un predominio de un modelo de enseñanza clásico para llevar a cabo la labor de educar y por lo tanto, existe la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para adoptar el enfoque

didáctico por competencias y generar aprendizajes significativos. No basta trabajar solamente con el libro de texto, la libreta y el pizarrón. Para la mayoría de los maestros el libro de texto, la libreta y el pizarrón son los únicos materiales didácticos que utilizan para realizar su labor, por lo que se considera imprescindible empezar a utilizar la tecnología como una herramienta complementaria del proceso de aprendizaje; y sobre todo porque las tres instituciones están equipadas con multimedia. Los resultados también demostraron que la mayoría de los docentes muestran apatía para motivar a los alumnos con actividades previas antes de abordar un contenido y, que, además, los profesores no reconocen la naturaleza social del conocimiento, ya que no se favorece el trabajo colaborativo entre los alumnos.

4.2 Competencias didácticas que se manifiestan en la práctica educativa obtenidas de la aplicación de un cuestionario con modalidad de escala de likert

Organización de situaciones de aprendizaje

Respecto al indicador que hace referencia al *diseño de situaciones didácticas como un elemento sustantivo para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*, el cuestionario con modalidad de escala de likert evidenció, (como se puede ver en la tabla 13) que cuatro de los seis docentes que conforman la muestra, están totalmente de acuerdo con el diseño de la planeación para llevar a cabo sus clases. Los dos profesores restantes dijeron estar de acuerdo.

Contrariamente a los datos que arrojó la guía de observación, los maestros parecen estar convencidos de la importancia que tiene el diseñar y organizar sus actividades didácticas para llevar a cabo su labor; sin embargo, esto no se ve reflejado en la práctica. Al optar por omitir la planeación de secuencias didácticas para potenciar el aprendizaje, el propósito de educar para la vida comienza a perder sentido. De ahí la importancia que tiene no sólo planear

las actividades didácticas, sino hacerlo bajo los criterios adecuados para que esta enseñanza sea pertinente y relevante.

Al respecto Zabala (2007) afirma que toda actividad didáctica diseñada para trabajarse bajo el enfoque por competencias supone cuatro exigencias: deber ser significativa para el alumno, debe favorecer desafíos intelectuales para los estudiantes, debe tener inmerso un carácter procedimental y por último debe movilizar saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorales de manera interactiva. Es pertinente mencionar que según los resultados obtenidos del instrumento encargado de recolectar datos cualitativos; sólo dos docentes de seis diseñan su planeación didáctica para potenciar los aprendizajes de los alumnos.

Tabla 13

Diseño de situaciones didácticas para potenciar el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	2	33.3	33.3	33.3
	Totalmente de acuerdo	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

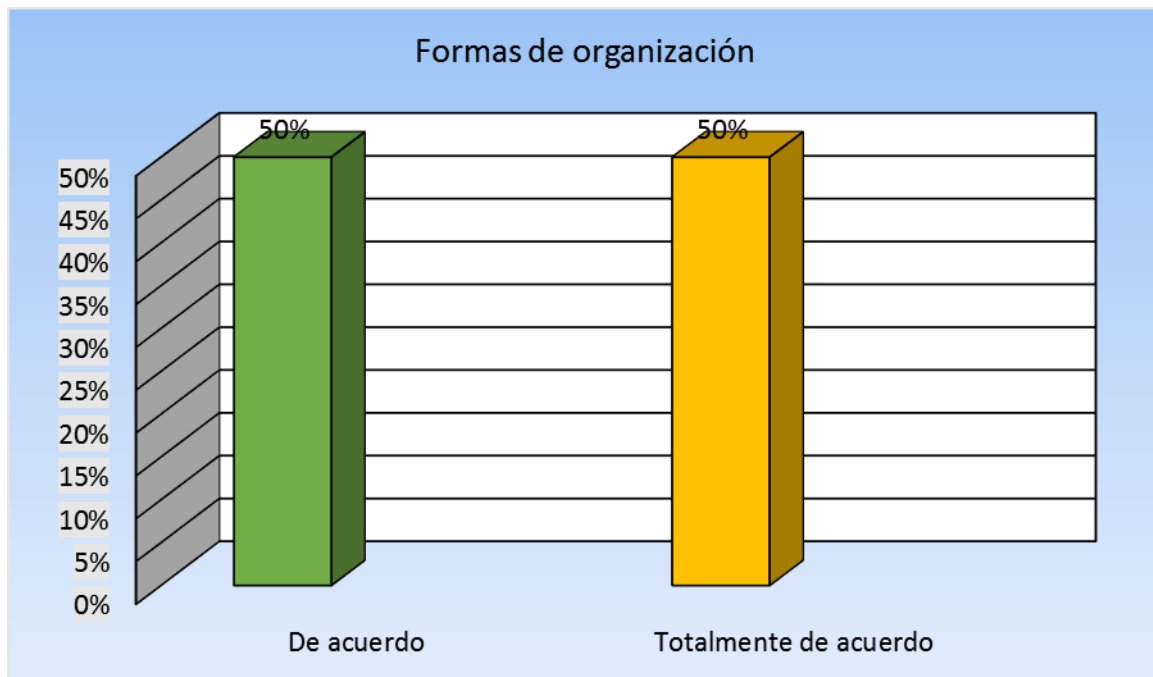
En el aspecto relacionado con la *utilización de diversas formas de organización (individual, binas, equipos)* para trabajar los contenidos, la mitad de los docentes afirmó estar de acuerdo con este indicador y el otro 50% manifestó estar totalmente de acuerdo, como se muestra en la *figura 12*. El plan de estudios 2011 establece que:

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias,

con el propósito de construir aprendizajes en colectivo. Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características: a) que sea inclusivo b) que defina metas comunes c) que favorezca el liderazgo compartido d) que permita el intercambio de recursos e) que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad f) que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono (SEP, 2011, p. 28).

No obstante, contrario a lo que se manifiesta en la práctica educativa, sólo dos maestros de seis utilizan diversas formas de organizar a los alumnos para generar el conocimiento. El resto, propone actividades en donde los alumnos desarrollan su trabajo de manera individual.

Figura 12. Formas de organización (individual, binas, equipos) para generar aprendizajes



En cuanto a la *selección y aplicación de actividades que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento*, se puede constatar, a través de la escala, que los docentes se inclinan por estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en proporciones iguales; como se muestra en la tabla 14.

Tabla 14
Desarrollo de habilidades del pensamiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	3	50.0	50.0	50.0
	Totalmente de acuerdo	3	50.0	50.0	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

En relación con esto último, es pertinente mencionar que lo observado en la práctica docente dista mucho de la opinión que expresan los maestros en el cuestionario con modalidad escala de likert, respecto a las competencias que deben generar en los alumnos vinculadas al desarrollo de habilidades del pensamiento.

De la muestra observada, un docente invita a los alumnos a inferir, a cuestionar y a concluir, utilizando imágenes interactivas en el pizarrón electrónico; además hace énfasis en el proceso de lectura comprensiva, para llegar a la reflexión por medio de preguntas verbales y por escrito. Asimismo, cuando el docente utiliza videos para introducir una clase, invita a los alumnos a que realicen preguntas y despejen sus dudas entre ellos mismos. Otro de los docentes favorece el desarrollo de habilidades del pensamiento, al propiciar la investigación y la interpretación de información, solicitando el argumento de los estudiantes. Además, recurre a las preguntas de conocimientos previos y a las preguntas de contenido y de reflexión,

movilizando en los alumnos la activación de la memoria a través del recuerdo, así como el razonamiento y la interpretación.

No obstante, en el resto de los docentes que conforman la muestra, el desarrollo de habilidades de pensamiento se encuentra más limitada, ya que estas están relacionadas con actividades derivadas del libro, que tienen su origen y desarrollo en la lectura y contestación individual y por escrito en el cuaderno. Al respecto (González, 2003) señala:

Se ha considerado que uno de los más graves errores de la educación tradicional es fomentar que los alumnos aprendan los productos finales de la investigación científica, en vez de propiciar en ellos el proceso de la investigación misma, ya que de esta manera no se les enseña a pensar, ni a ser críticos y reflexivos. Los alumnos reciben como herencia de este tipo de educación hábitos de inhibición intelectual que los hacen sumamente pasivos. Frente a este modelo de enseñanza tradicional, algunos educadores y pedagogos postulan la alternativa de un aprendizaje activo y significativo que conduce a una enseñanza centrada en el pensamiento (Párr. 1).

También, las preguntas verbales relacionadas con el contenido del libro de texto son prioritarias para involucrar a los alumnos en clase. Y por citar un ejemplo, un docente en una clase de 40 minutos se enfocó únicamente a sugerir a los alumnos que realizaran una actividad que consistió en recortar unas imágenes, traducir la palabra que trae la imagen y hacerla cinco veces en la libreta. De la misma manera, en otra clase y con otro docente, se pudo observar que el aprendizaje de un tema visto en esa clase, estuvo basado en la copia o registro de un contenido del libro, y en responder preguntas en el cuaderno. Es conveniente mencionar que

otro docente utiliza organizadores de información como mapas conceptuales, pero la mayoría del tratado de contenidos se limita al registro de resúmenes en la libreta.

Y aunque el cuestionario con modalidad de escala de likert nos arroja un resultado en el cual la mitad de los docentes que conforman la muestra están totalmente de acuerdo con la importancia de desarrollar diferentes habilidades de pensamiento en los alumnos, y la otra mitad de los docentes afirma estar de acuerdo, lo anterior no se ve reflejado en su totalidad en la práctica.

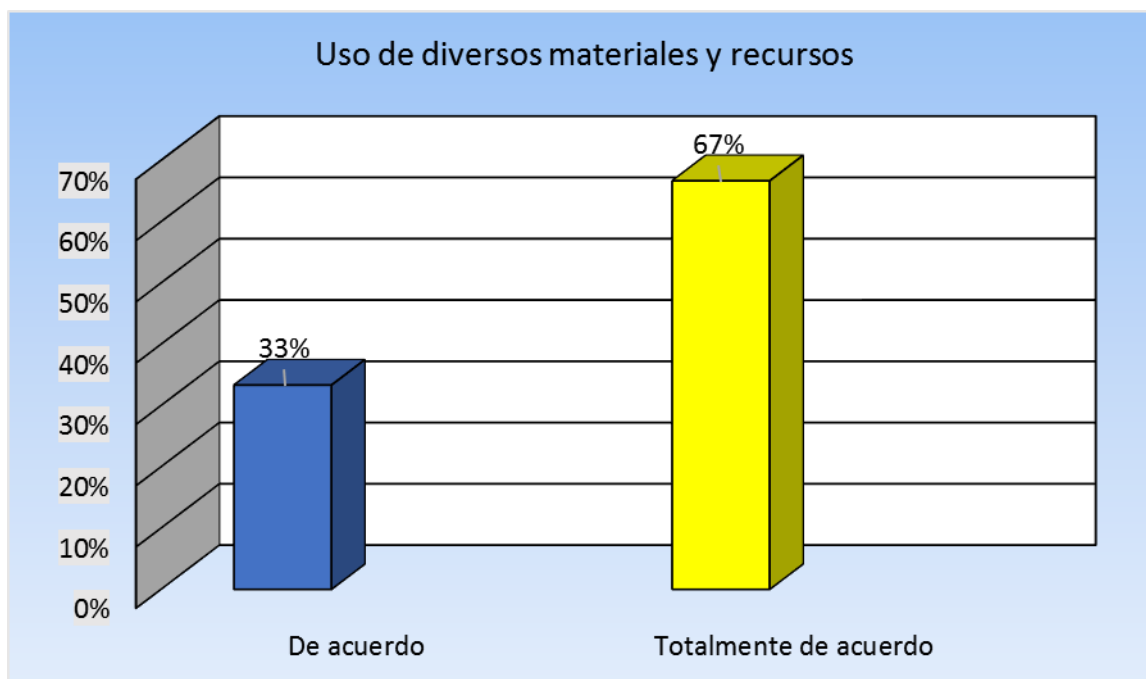
En lo que respecta a la *utilización periódica de diversos materiales y recursos*, la gráfica muestra que el 33% de los docentes está de acuerdo en la importancia que tiene el uso de materiales; y el 66.67% de los docentes afirma estar totalmente de acuerdo. Las aseveraciones mostradas por los docentes son evidencia de que están convencidos de la importancia que tiene el uso de materiales y diversos recursos para generar el conocimiento.

Sin embargo, en cinco de los seis maestros observados en la primera clase, quedó de manifiesto que se trabajó con la libreta, el libro de texto y el pizarrón. Y conforme fueron avanzando las clases, dos de los seis docentes utilizaron diversidad de materiales y recursos para llevar a cabo sus clases. Hay que señalar que estos dos profesores a que se hace referencia, además de utilizar el libro de texto, la libreta y la internet, trabajaron con libros de poesía, recortes, mapas, proyector, laptop, video, diapositivas y diversos formatos impresos para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Enseguida se muestra la *figura 13* que representa el grado de acuerdo que tienen los docentes respecto al tipo de competencia relacionada con la organización de situaciones de

aprendizaje; esta trata específicamente acerca de la utilización de distintos recursos y materiales que influyen y/o facilitan el proceso de aprendizaje.

Figura 13. Utilización periódica de diversos materiales y recursos



En lo concerniente al indicador que trata del *uso de la tecnología* es necesario mencionar que cuatro maestros están totalmente de acuerdo que, esta (el uso de la tecnología) es un medio que fortalece y facilita el aprendizaje de los alumnos, y si a eso le agregamos que la tecnología está presente en las tres escuelas que forman el universo de estudio, es más probable que se integre la tecnología en el ambiente del aprendizaje.

Dos profesores de seis promueven y aplican el desarrollo de la tecnología para llevar a cabo su práctica docente. Por ejemplo, uno de ellos lo hace para encargar investigaciones o buscar imágenes relacionadas únicamente con actividades que están relacionadas con la tarea escolar. Al respecto, el plan de estudios 2011 menciona que:

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos (SEP, 2011, p. 30).

El otro profesor utiliza a diario la tecnología para generar el aprendizaje. No sólo utiliza diapositivas y video, sino hace partícipe al alumno a través del pizarrón interactivo, propiciando el dinamismo y entusiasmo en los alumnos.

Aunque parezca incongruente, solo un docente utiliza la tecnología con frecuencia para dar sus clases. Y cuando se habla de incongruencia, se hace referencia a dos situaciones. La primera, es que todas las escuelas en donde se llevó a cabo la investigación de campo cuentan con recursos tecnológicos para operar en los salones, y la segunda es que todos los profesores manifiestan en la escala de likert que están de acuerdo y totalmente de acuerdo en el uso de este recurso, como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15

Empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	2	33.3	33.3	33.3
	Totalmente de acuerdo	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

Por otra parte, cinco docentes estuvieron totalmente de acuerdo, y solamente uno estuvo de acuerdo en el indicador que hace referencia a *las actividades de investigación para complementar el aprendizaje*.

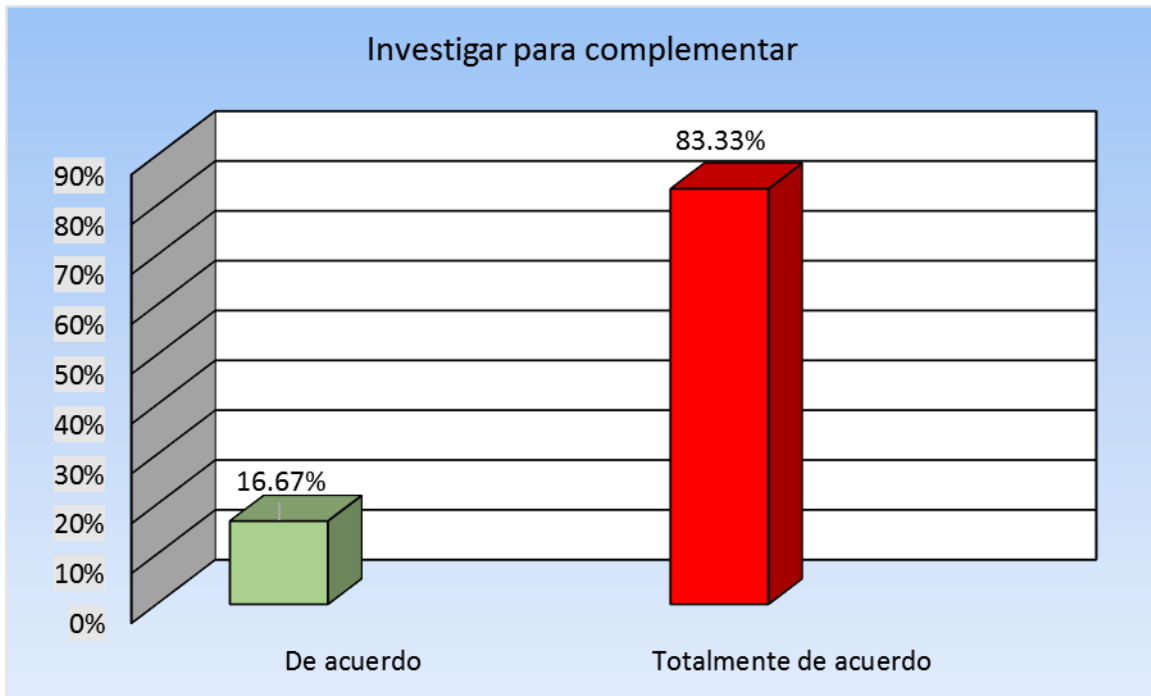
El propósito de este indicador era conocer la importancia y relevancia que el docente otorga a la investigación como una actividad en donde el alumno se involucrara en el desarrollo de actitudes positivas para buscar y tratar información; además de que los estudiantes potenciaran su creatividad y se sintieran los principales protagonistas de un proceso de aprendizaje, lleno de obstáculos e incertidumbres, el cual pudieran vencer si se crea un buen clima de cooperación, participación y responsabilidad.

Si bien es cierto que los docentes tienen una clara inclinación (al menos en intención) hacia la participación de los jóvenes en actividades de investigación; es necesario mencionar que sólo dos profesores encargan de tarea el investigar ciertos contenidos, pero no lo tiene considerado en su planeación. El resto de los docentes se limitan, por lo general, a encargar tareas que tienen que ver con el registro de contenidos conceptuales y factuales en la libreta, apoyados en el libro de texto.

Si se considera que la investigación debe estar presente en todas las asignaturas, es menester mencionar que falta desarrollar más este tipo de actividades, en donde los alumnos sean partícipes de la construcción de su propio conocimiento, a través de planteamiento de problemas, hipótesis, búsqueda y tratamiento de la información; así como de llegar a interpretaciones y conclusiones y puedan ser capaces de compartir sus resultados y la experiencia del proceso por el que atravesaron para descubrir sus hallazgos.

La *figura 14* muestra cuál es el porcentaje de acuerdo que expresan los maestros respecto al indicador relacionado con las actividades de investigación.

Figura 14. Las actividades de investigación en otras fuentes son realmente necesarias para complementar el aprendizaje.



Una tendencia similar entre los docentes que conforman la muestra, puede observarse en el indicador relacionado con *la tarea escolar*, tal y como se muestra en la tabla 16.

Tabla 16
Asigna tarea escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	1	16.7	16.7	16.7
	Totalmente de acuerdo	5	83.3	83.3	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

En este aspecto, todos los docentes encargan tarea para realizar en casa, y en el caso específico de dos profesores, la tarea es precisa y relacionada con lo visto en clase. Sin embargo, sólo uno de ellos la contempla en su planeación diaria. En el caso de estos dos profesores, la tarea escolar es utilizada como un recurso para que el alumno reafirme o profundice el conocimiento. Además, hay que decir que las actividades que estos docentes encargan de tarea son congruentes con lo visto en clase. Es decir, hay un seguimiento que invita a la metacognición del conocimiento.

En cuanto a los otros cuatro docentes, la tarea la encargan de manera verbal. Aunque no se pudo percibir en la planeación, sí fue notorio que las tareas encargadas están relacionadas con la copia de resúmenes o la elaboración de preguntas relacionadas con el contenido tratado en clase.

Diversificación de estrategias didácticas

En general, los docentes afirman estar totalmente de acuerdo en que es imprescindible *promover actividades participativas de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos*. Sin embargo, un docente sólo dijo estar de acuerdo con este indicador. Por el contrario, la evidencia manifiesta que existe muy poca relación entre lo que se plasma en la escala de likert y la realidad educativa que se presenta.

Veamos pues cuáles son experiencias didácticas que se manifiestan en la práctica docente. En un primer plano se considerará a los docentes que cumplen con el desarrollo de esta competencia. Los profesores a que se hace referencia se sitúan en dos secundarias diferentes. El primero de ellos, (quien labora en una escuela secundaria de tipo estatal en el

turno matutino) favorece en sus grupos la participación activa de sus alumnos, a través del trabajo colaborativo. Además, propone juegos, metáforas y recurre a la narración de historias.

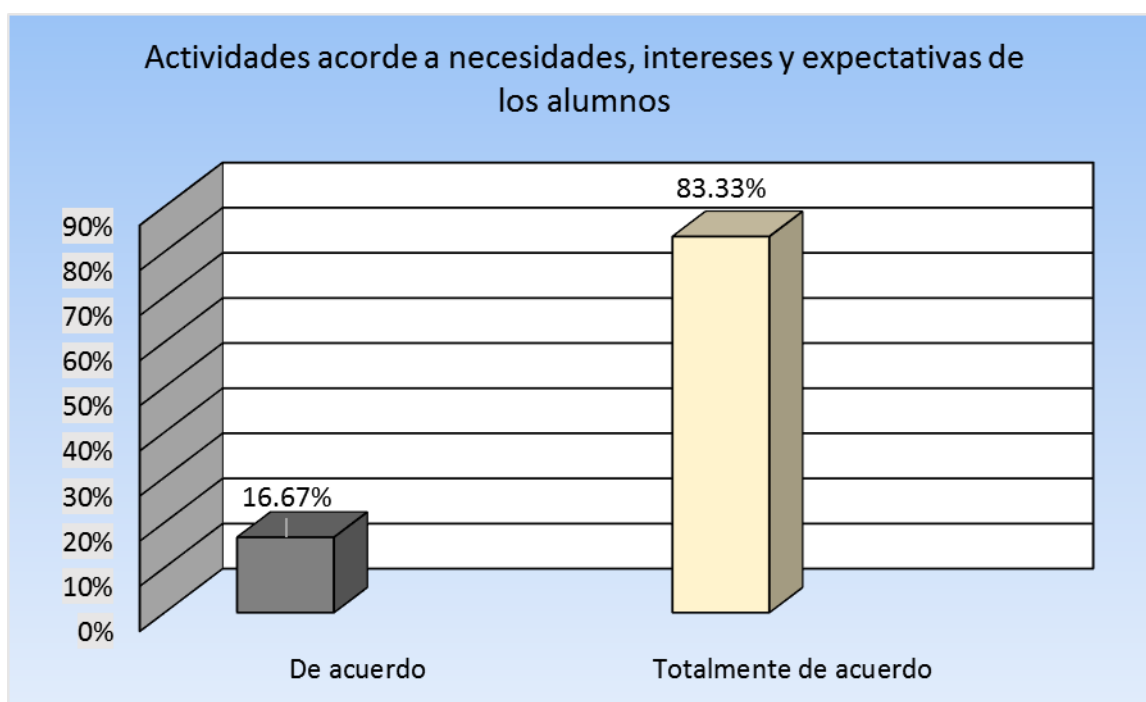
Asimismo, es oportuno mencionar que cada clase propone estrategias didácticas diferentes y, asimismo, conduce a los alumnos a diferentes formas de organizar la información o contenido temático. sin olvidar propiciar la comprensión a través de preguntas verbales que desarrollan habilidades del pensamiento.

El otro caso es un docente que labora en un colegio privado. Hay que destacar que a estos colegios acuden alumnos que en su mayoría son hijos de funcionarios públicos municipales y estatales. El maestro del colegio utiliza el proyector para que los alumnos realicen actividades interactivas. Pero no sólo eso, también, encarga recursos naturales como frutas y otros objetos que sirvan de insumo a los alumnos para generar el conocimiento. También le da importancia al análisis y la síntesis de los temas tratados, así como también propone actividades en donde los estudiantes tienen que desarrollar habilidades de motricidad fina como recortar, pegar, dibujar y colorear. Amén de realizar acciones en donde los alumnos ubiquen acontecimientos en el tiempo y en el espacio.

En los cuatro docentes que faltan de mencionar es necesario precisar que sus estrategias didácticas se basan principalmente en el cuestionamiento verbal, en actividades que propone el libro, en la copia de contenidos derivados del libro de texto, en la lectura y contestación de preguntas derivadas del proceso antes mencionado. Como es evidente, las estrategias ya mencionadas son escasas, monótonas y repetitivas, lo que provoca el aburrimiento y el caos en algunos casos.

Una vez expuestos los argumentos que evidencian la poca relación que existe entre el quehacer docente y el grado de acuerdo por el que se inclinan los profesores para desarrollar el indicador referente a esta competencia, a continuación se presentan en la *figura 15*, dichos porcentajes.

Figura 15. Promoción de actividades participativas



Ahora bien, el siguiente indicador referido a la significancia que se le otorga a *los contenidos conceptuales*, (véase tabla 7) cobra relevancia por el hecho de que en esta ocasión aparecen por primera vez tres tipos de opinión, al obtener el grado de acuerdo en la aplicación del cuestionario con modalidad de escala de likert.

Asimismo, se puede establecer una relación entre el grado de desacuerdo que tiene el único docente de los seis y su accionar en el quehacer educativo. Ya que fue más que evidente, que en su planeación traía registrados los tipos de conocimientos (conceptual, procedimental y

actitudinal) que movilizó durante el desarrollo sus clases; y no sólo eso, sino que ponía en práctica la interacción de los diferentes tipos de contenido propiciando la participación activa de los alumnos y además poniendo en juego implícitamente el desarrollo moral de los adolescentes.

Cabe mencionar que los demás docentes les dieron mucha importancia a los conocimientos conceptuales y fueron congruentes en esta ocasión con su proceder cotidiano, ya que de los seis maestros que conforman la muestra, cuatro de ellos realizaban actividades relacionadas a la comprensión conceptual a base de preguntas.

Los contenidos fácticos son conocimientos a los que también se les da mucha importancia, muy probablemente debido al tipo de exámenes que se han venido generando a lo largo de más de cuatro décadas, en dónde las fechas y los números que conforman estadísticas son importantes para la contestación y aprobación de una prueba.

Cuando la enseñanza se centra en privilegiar el contenido conceptual y factual, se está limitando el desarrollo integral del adolescente. Por ello, enseñar bajo un enfoque didáctico por competencias favorece un aprendizaje basado en un sistema de reflexión y acción, en el que intervienen conceptos, procedimientos, actitudes, valores y motivaciones para formar un ciudadano que sea capaz de resolver situaciones del entorno inmediato.

Favorecer el aprendizaje únicamente a través de información o teoría implica coartar el derecho que tiene todo ser humano de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. La idea anterior, encuentra sustento en (Delors, 1997) al afirmar que el aprendizaje debe de generarse partiendo de una idea integral de formación, en donde no sólo

se requiere satisfacer necesidades intelectuales sino también necesidades de formación enfocadas a la técnica, al desarrollo socioemocional y de sana convivencia.

Enseguida se presenta la tabla 17 en el que los docentes por primera vez tienen más de dos opiniones respecto al grado de acuerdo. Esto quiere decir que los profesores coincidían en su grado de acuerdo o desacuerdo inclinándose por la selección de dos opiniones. En este caso las opiniones fueron tres: en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Tabla 17
Preferencia hacia los contenidos conceptuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16.7	16.7	16.7
	De acuerdo	1	16.7	16.7	33.3
	Totalmente de acuerdo	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

El siguiente indicador está relacionado con *el diseño de estrategias didácticas tomando como base ¿qué aprenden los alumnos? ¿cómo lo aprenden? y ¿para qué les puede servir ese aprendizaje?*

Los resultados arrojados del cuestionario, derivados de las respuestas emitidas por los docentes, evidenciaron, que el 66.67% de ellos está totalmente de acuerdo en que es necesario diseñar estrategias didácticas que consideren ¿Qué aprenden los alumnos?, ¿cómo lo aprenden? y ¿para qué les puede servir lo que aprenden?

El 33.33% de los profesores que conforman la muestra están de acuerdo en generar aprendizajes tomando como base estas preguntas metacognitivas. Resultó oportuno

mencionar, que al diseñar estrategias didácticas con base en el planteamiento cognitivo de estas preguntas es más factible (y de hecho ese es el propósito) que se favorezca la comprensión en el alumno, y a su vez, la obtención de conclusiones del contenido estudiado.

Si las preferencias de los docentes, respecto al tipo de competencias que se deben manifestar en la práctica educativa en lo concerniente a este indicador, son favorables, sería conveniente destacar cómo se manifestaron esos grados de acuerdo en el aula. Al respecto, es imprescindible destacar que, en dos grupos, fueron los alumnos quienes después de estar participando activamente durante todo el desarrollo de la clase, y habiendo obtenido una comprensión del tema tratado, ofrecían sus conclusiones en equipo frente a los demás compañeros, manifestando aprendizaje del contenido visto.

En efecto, esta participación dinámica de los alumnos está respaldada por las estrategias de enseñanza que los docentes incluían en su planeación y que, además, tenían en su diseño la intención de propiciar saberes metacognitivos; ya que había congruencia entre el aprendizaje esperado, el diseño de las estrategias y los recursos utilizados.

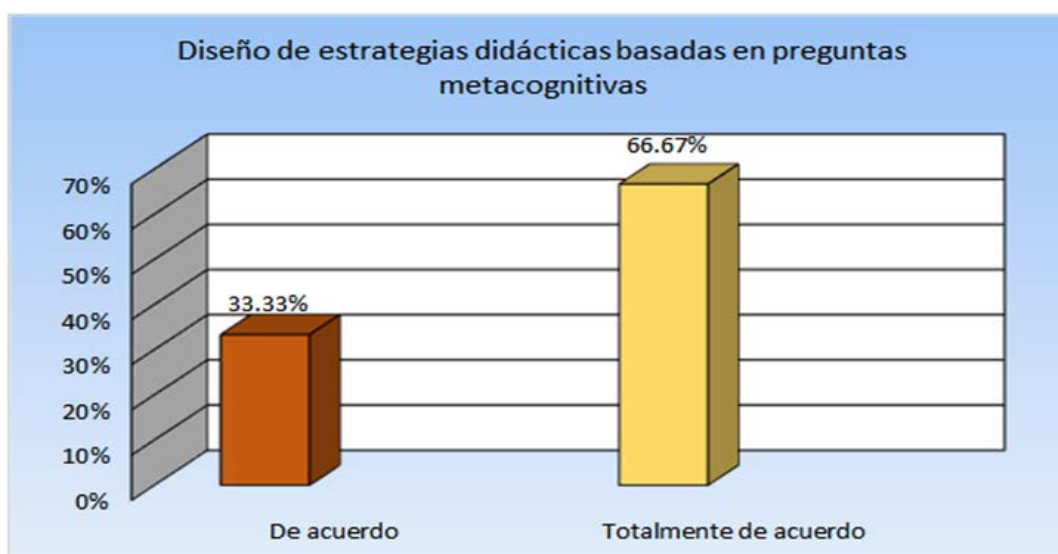
Cuando el profesor realiza una intervención pedagógica pertinente, propiciando que el estudiante esté consciente del contenido que aprendió, de cómo lo aprendió y para qué le puede servir lo que aprendió, entonces se puede afirmar que se favoreció el proceso de metacognición. De esta manera, cuando el conocimiento es movilizado de manera interactiva, empieza tener sentido para la vida útil de los estudiantes. Y cuando el estudiante logra desarrollar el proceso de la metacognición, está fincando su aprendizaje en un pensamiento complejo.

La idea anterior encuentra su argumento en lo expresado por (Morín, 1995), cuando refiere que el pensamiento complejo se concibe como un proceso de elementos interrelacionados de distintas dimensiones, que le permiten al ser humano diseñar una estrategia de pensamiento reflexiva para afrontar en la vida situaciones de diversa naturaleza.

En otros casos (dos docentes que conforman la muestra), se utilizó el libro de texto y la libreta para que los alumnos realizaran una actividad que les permitiera favorecer la comprensión y la obtención de conclusiones. Y en el resto de la muestra no se propiciaron actividades que estimularan el desarrollo de habilidades del pensamiento, ni se llegó a una conclusión, ya que las actividades aplicadas en el grupo estuvieron basadas en contenidos meramente conceptuales, apoyadas en la lectura y la escritura.

En la *figura 16* se puede apreciar el grado de acuerdo que tienen los docentes respecto a considerar preguntas metacognitivas al diseñar estrategias didácticas.

Figura 16. Diseño de estrategias didácticas considerando preguntas metacognitivas



A pregunta expresa *¿Un entorno escolar difícil, nulifica cualquier posibilidad de favorecer aprendizajes?* Los docentes tuvieron diferente criterio respecto a su respuesta. Aquí se muestra la tabla 18 que representa el grado de acuerdo y/o desacuerdo que tienen los profesores respecto a esta competencia derivada de la diversificación de estrategias didácticas.

Tabla 18
Un entorno difícil dificulta el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	16.7	16.7	16.7
	En desacuerdo	1	16.7	16.7	33.3
	De acuerdo	2	33.3	33.3	66.7
	Totalmente de acuerdo	2	33.3	33.3	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

Como se puede ver, es el primer indicador en el que se manifiestan todos los grados de opinión que están inmersos en el cuestionario con modalidad de escala de likert. De tal modo que la diferencia encontrada en este indicador merece ser digna de un análisis más exhaustivo por la relevancia que encierra en su significado el mismo ítem y por la interpretación que cada docente le otorga.

De acuerdo con la tabla 18 se puede observar que dos docentes están completamente de acuerdo en que un entorno escolar que se encuentra en condiciones difíciles nulifica cualquier posibilidad de favorecer aprendizajes. Otros dos profesores están de acuerdo. Por su parte, un maestro está totalmente en desacuerdo respecto a este ítem y otro docente está en desacuerdo, respecto a dicho indicador.

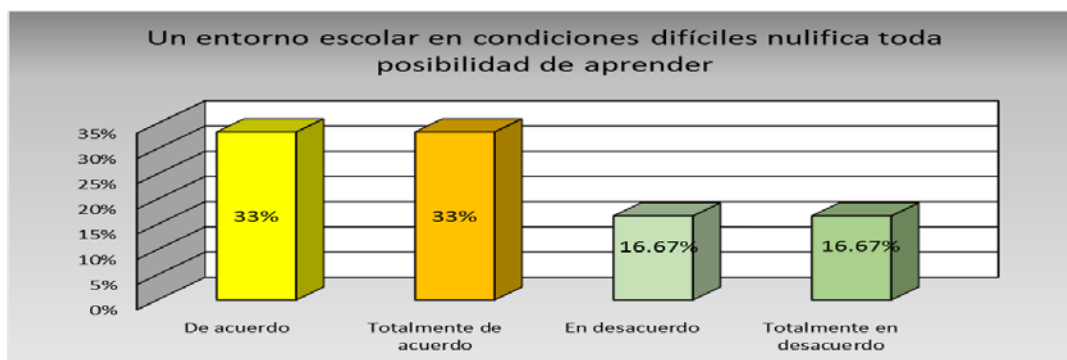
Los dos profesores que estuvieron en desacuerdo respecto a este indicador; tuvieron durante el desarrollo de su clase, alguna contingencia que los hizo refrendar su postura en práctica respecto a su opinión expresada en la escala de likert.

Por ejemplo, al docente que estuvo en desacuerdo con este ítem, se le presentó una situación en un trabajo que los alumnos realizaron en equipo. Al observar las maestras que algunos de ellos no contaban con los materiales, sugería a los otros alumnos que compartieran el material con sus compañeros, con el fin de que estos alumnos no quedaran rezagados durante el desarrollo de la clase.

Al docente que estuvo totalmente en desacuerdo se le presentó una situación en donde dos alumnos no traían consigo el libro de texto y el profesor los incorporó con otros compañeros para que tuvieran acceso a la lectura.

En los otros docentes se presentaron situaciones similares, haciendo caso omiso a favorecer el aprendizaje de sus alumnos aún en esas condiciones de desventaja. Lo anterior se puede observar en la siguiente figura.

Figura 17. Un entorno escolar en condiciones difíciles nulifica la posibilidad de aprender.



El siguiente indicador al que se hace referencia es: *Un maestro debe adaptar las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos*. Llama la atención el siguiente ítem, tanto por la respuesta emitida por los docentes, como por la relación que establece con la práctica educativa.

Aun cuando uno de los propósitos de la educación es “*Mejorar la calidad en un marco de inclusión y diversidad para lograr el desarrollo integral*” (Art. 13: Ley General del Servicio Profesional Docente). Al parecer existe un desfase entre el deber ser del quehacer educativo y la realidad que se presenta.

Si se considera que la educación es un derecho universal basada en un proceso de diálogo y movilización social, entonces se puede suponer que esta incluye a toda persona por el hecho de ser humano. Y aquí es donde cobran relevancia los preceptos de igualdad y equidad. Cuando se habla de igualdad en educación, se refiere al tratamiento homogéneo que se les da a las personas; y cuando se habla de equidad, se hace referencia al tratamiento diferenciado dentro de esa igualdad.

Ahora bien, en la investigación de campo se encontraron evidencias que pueden ser importantes para posteriores estudios en lo que respecta a esta competencia didáctica. En los resultados derivados del instrumento denominado escala de likert, el 83.33% de los docentes que conforman la muestra estuvieron totalmente de acuerdo en que un maestro debe realizar adecuaciones a su planeación para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Y un (16.67) profesor estuvo de acuerdo con esta medida.

La intencionalidad de los docentes es casi unánime en cuanto a la necesidad de realizar adaptaciones curriculares a la planeación para poder atender a los diferentes ritmos de

aprendizaje que poseen los alumnos para generar conocimientos. No obstante, esta estrategia didáctica que favorece la inclusión de la educación se omitió, tanto en la planeación de los docentes como en la práctica misma.

En los seis grupos en donde se llevaron a cabo las observaciones, existen alumnos con necesidades educativas especiales, y fue más que evidente su nula participación en las estrategias didácticas que propusieron los profesores para desarrollar sus clases.

A continuación, se muestra la tabla 19, en la cual se representa la opinión que tienen los maestros respecto a la importancia y necesidad de atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 19

Atiende los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	1	16.7	16.7	16.7
	Totalmente de acuerdo	5	83.3	83.3	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

La escuela es una comunidad formada principalmente por maestros y alumnos dedicada específicamente a la educación. Y el aula ha sido por mucho tiempo, el lugar por antonomasia en donde se generan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En ese mismo orden de ideas, cabe mencionar que cuando se les preguntó a los docentes por medio de un indicador, si *el salón de clases es el espacio único y más importante para generar acciones de aprendizaje*, hubo opiniones encontradas respecto a este

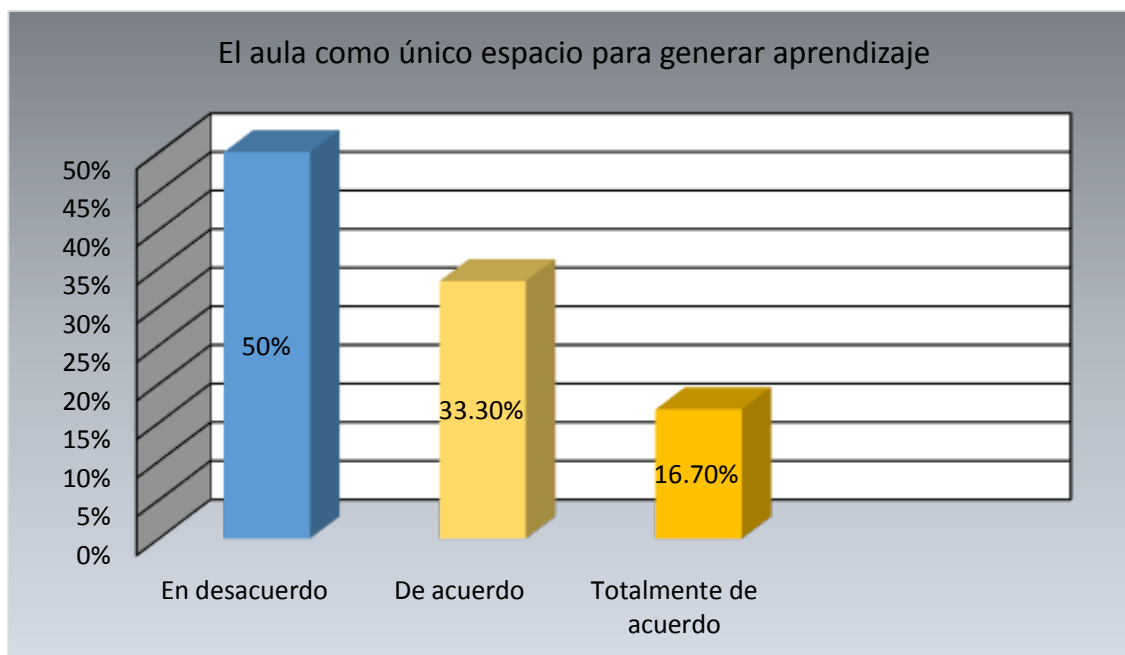
cuestionamiento. Tres docentes estuvieron en desacuerdo con este ítem; dos estuvieron de acuerdo y uno estuvo totalmente de acuerdo.

Uno de los docentes observados y quien también manifestó estar en desacuerdo, en la primera clase que se le observó, trabajó dentro y fuera del aula, simulando que la escuela era una granja para llevar a cabo una dinámica de motivación.

Otro docente también utilizó el aula durante el desarrollo de sus clases; sin embargo, trasladaba recursos tecnológicos al salón para trabajar con los alumnos de manera interactiva. Aunque el colegio tiene sala de cómputo, el docente prefiere llevar las herramientas digitales al aula para optimizar en tiempos; y evitar los traslados de grupo.

Así, en general, se puede concluir que los docentes del estudio estuvieron de acuerdo en que el salón de clase es el único espacio donde se genera el aprendizaje, y las tres instituciones que conforman el universo cuentan con espacios amplios, como patios, traspatios, canchas, foros, salas de cómputo, entre otras, en donde pueden aprovecharse estos lugares para aprender, practicar y socializar el conocimiento. En seguida se presenta la figura 18, demostrando el grado de preferencia respecto al ítem.

Figura 18. El salón de clases es el espacio único y más importante para generar acciones de aprendizaje



Evaluación del proceso educativo

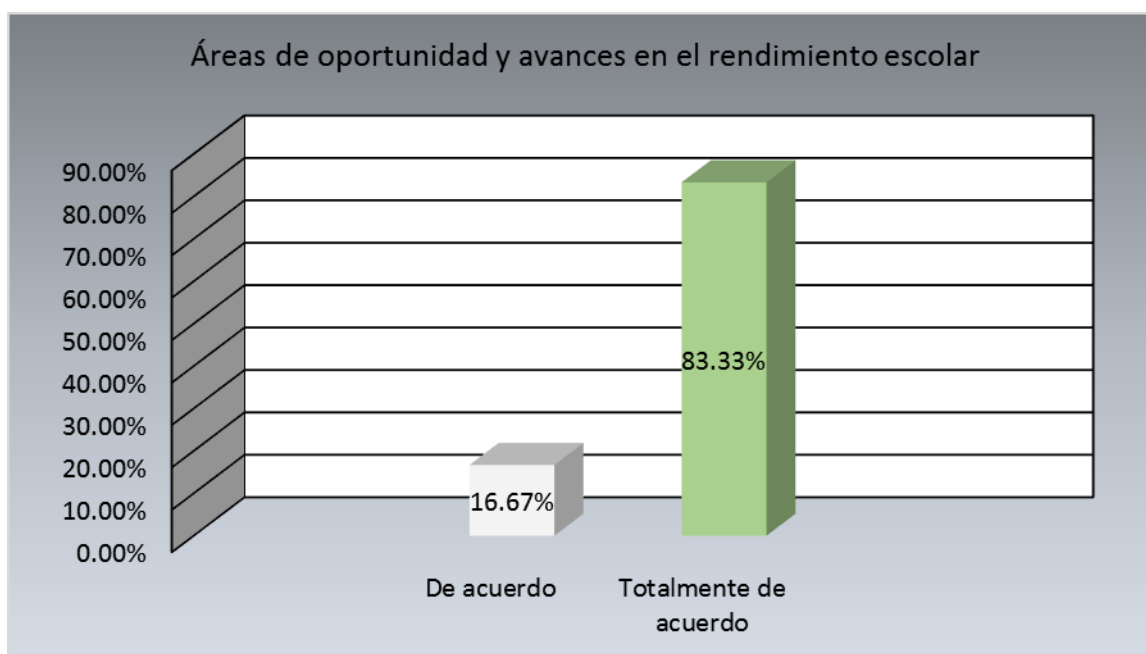
De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando es imprescindible el análisis del proceso de la evaluación con un sentido formativo. Lo anterior hace referencia a que para evaluar es necesario, considerar la movilización interactiva de los cuatro pilares que postula la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En otras palabras, evaluar el aprendizaje de los alumnos implica crear escenarios y diseñar instrumentos adecuados para que se evalúe el proceso y se valore la competencia. Por lo tanto, las competencias es necesario valorarlas y regularlas con base a juicios de valor:

valoración del saber conocer; valoración del saber hacer, valoración del saber convivir y valoración del saber ser.

En ese sentido, hay que mencionar que la competencia denominada evaluación del proceso educativo, está integrada por cinco indicadores que, llevados a la práctica, pueden tener resultados positivos a través de una intervención pedagógica pertinente. El primer indicador está relacionado con una práctica docente, en la cual *el maestro debe identificar áreas de oportunidad y valorar los avances de los alumnos para que puedan participar en el mejoramiento de su desempeño.*

Figura 19. Identificación de áreas de oportunidad y avances en el rendimiento escolar



Como se puede observar en la figura 19, el 88.33% de los maestros tienen una tendencia a identificar áreas de oportunidad durante el desarrollo del aprendizaje de los alumnos; así como también, valorar los avances para que puedan mejorar su rendimiento

escolar. Cinco docentes opinaron estar totalmente de acuerdo con este indicador y uno estuvo de acuerdo. Hecha la observación anterior, es preciso mencionar que ninguno de los profesores llevó a la práctica este ítem.

Lo anterior tiene sustento en la información recabada y derivada del instrumento de la guía de observación; ya que se pudo percibir en la práctica docente, la ausencia de evaluación formativa, como un proceso integral y sistemático que diera cuenta de los avances de los alumnos de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y valorar el aprendizaje de los mismos.

Cuando se les preguntó a los docentes a través de la escala de likert, su grado de acuerdo respecto a *la utilización de instrumentos de evaluación para la obtención de evidencias*, el 66.67% de ellos opinó estar totalmente de acuerdo, mientras que el 33.33% manifestó estar de acuerdo. Lo anterior supone la utilización de algunos instrumentos de evaluación para recabar evidencias del trabajo desarrollado por los alumnos en la clase. Uno de los docentes que participaron en la investigación utilizó la evaluación formativa durante sus clases para valorar el avance de los aprendizajes y en su momento comentó que también le servía para mejorar la planeación didáctica y además para mejorar su intervención pedagógica.

El profesor a quien se hace referencia utilizó el portafolio y las rúbricas para llevar a cabo esta función pedagógica. Por su parte, el resto de los maestros se limitaba a exponer clase y en algunos de los casos los profesores utilizaban el registro o la libreta para anotar o palomear una tarea o actividad realizada.

En la mayoría de las clases observadas no se percibe la utilización de técnicas e instrumentos para recolectar información como la producción de textos, mapas conceptuales,

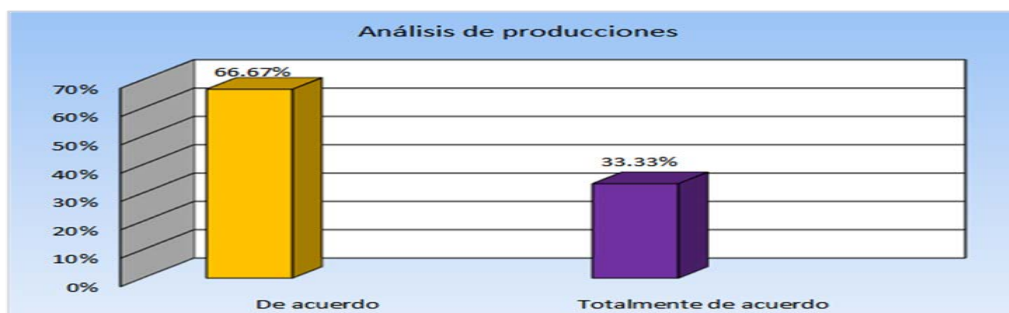
rúbricas, listas de cotejo, entre otros. A continuación, se presenta la tabla 20 en donde se refleja el grado de acuerdo con respecto a los instrumentos que utilizan para obtener evidencias de las actividades, y que emitieron los docentes a través del cuestionario con modalidad de escala de likert

Tabla 20
Utiliza instrumentos para la obtención de evidencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	2	33.3	33.3	33.3
	Totalmente de acuerdo	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

En este mismo orden de ideas, los docentes también ofrecieron su perspectiva respecto al siguiente ítem: *Un docente que evalúa adecuadamente, valora los aprendizajes de los alumnos a partir del análisis de sus producciones para realizar una práctica docente pertinente.* En el caso de esta competencia referida, al análisis del profesor respecto a las producciones de sus alumnos para considerar modificar, innovar o mejorar su práctica docente, el 66.67% de los maestros estuvieron de acuerdo en la importancia de aplicar esta competencia y el 33.33% estuvieron totalmente de acuerdo.

Figura 20. Valoración de los aprendizajes a partir del análisis de sus producciones



Estas opiniones plasmadas en el instrumento por parte de los profesores evidencian la importancia (al menos en teoría) que le confieren a esta competencia. Sin embargo, en la práctica, uno de los seis docentes hace revisión de las producciones de los alumnos y no sólo eso, sino que también lleva a cabo correcciones de las evidencias de trabajo desarrollado por los estudiantes. Otro docente, durante el transcurso de la clase, camina por las filas, pero no observa el trabajo de los alumnos. Por lo tanto, no existe la retroalimentación ni monitoreo de los trabajos elaborados por los alumnos. Asimismo, en el caso de otro profesor, éste se encuentra situado en el frente del salón durante todo el desarrollo de la clase, y ocasionalmente, suele pasar por las filas, pero no realiza ninguna observación respecto al trabajo que están elaborando o registrando los alumnos.

Por otra parte, existe el caso de otro maestro, que observa cuidadosamente los contenidos que los alumnos están desarrollando en su cuaderno y realiza indicaciones para mejorar la actividad y poder llegar a su comprensión. Ante la evidencia anterior, no parece existir una relación entre valorar los aprendizajes de los alumnos y una mejora en la práctica docente, ya que cada maestro independientemente de que monitoree y aporte sugerencias para mejorar la comprensión y el trabajo de los alumnos, éstos (los profesores) siguen trabajando de forma muy similar en el transcurso de los días.

Las prácticas cotidianas de los profesores difieren mucho respecto a la aplicación de la competencia didáctica referida a *si se considera conveniente despejar dudas e inquietudes en los procesos de evaluación.*

El ejemplo más contundente se encuentra en el docente que utiliza las rúbricas y el portafolio para valorar el proceso de evaluación. Lo anterior permitió observar en las clases

constantes cambios en la diversidad de estrategias didácticas aplicadas y en modificaciones de parte de los alumnos, en lo que respecta a su accionar para generar el aprendizaje.

Los maestros, por lo general, tienen apertura para despejar dudas, pero casi siempre lo hacen durante el desarrollo de una clase, sin considerar un instrumento de evaluación que les permita identificar las necesidades de cada uno de los alumnos, mediante la reflexión y mejora de enseñanza y del aprendizaje.

No obstante, el 16.67% de los maestros está en desacuerdo en que se despejen dudas e inquietudes en el proceso de evaluación. Nulificando con ello la zona de desarrollo de aprendizaje que podría verse favorecida a través del andamiaje.

El 50% de los profesores externó estar de acuerdo y el 33.33% opinó estar totalmente de acuerdo en despejar dudas e inquietudes, pero contrario a estas perspectivas, 5 de 6 docentes no aplican un proceso sistemático e integral de evaluación que les permita refrendar lo emitido en la escala de likert.

En la tabla 21 se refleja el punto de acuerdo y desacuerdo que tuvieron los docentes respecto a favorecer la competencia didáctica de despejar dudas durante la evaluación.

Tabla 21
Despeja dudas e inquietudes en los procesos de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16.7	16.7	16.7
	De acuerdo	3	50.0	50.0	66.7
	Totalmente de acuerdo	2	33.3	33.3	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

Teóricamente *la autoevaluación y la coevaluación suponen oportunidades que les permiten a los alumnos compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos.*

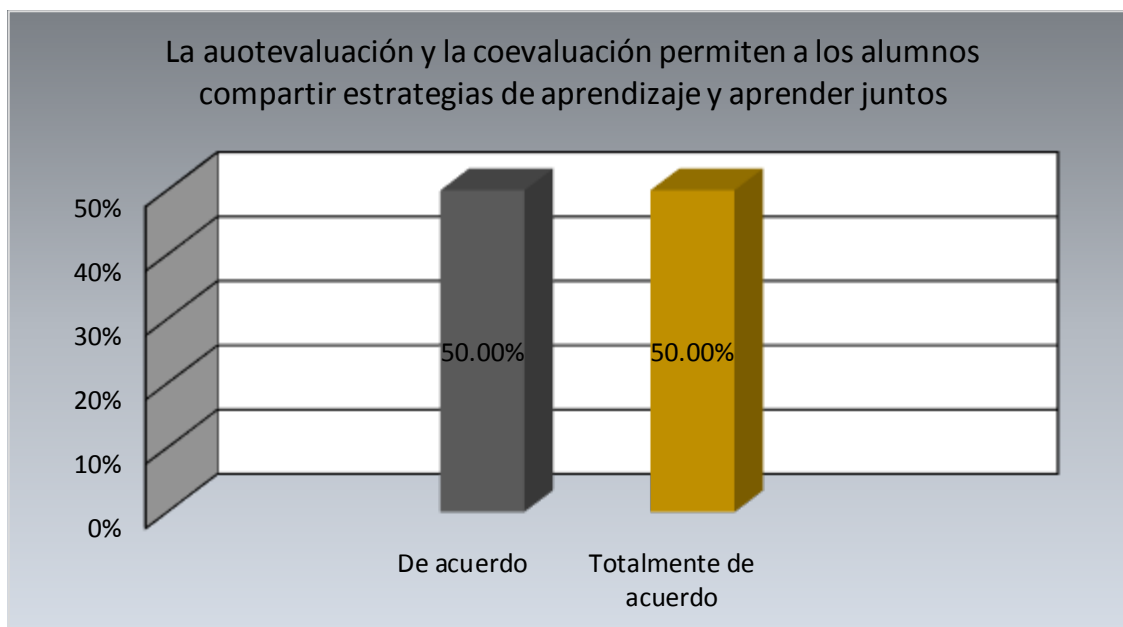
Se precisa que el docente frente a grupo es el encargado de evaluar los aprendizajes de los alumnos, pues para ello planifica y conduce procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos alcances, para lograr los aprendizajes esperados.

Sin embargo, la autoevaluación y la coevaluación son procesos que favorecen la evaluación para el aprendizaje, siempre y cuando el alumno sea enseñado a autoevaluarse y a establecer metas. Según la investigación, ninguno de los docentes aplica esta técnica de evaluación con sus alumnos.

Es probable que el enfoque academicista y disciplinario que prevalece en la mayoría de las aulas para generar el aprendizaje haya influido, para que, en las actividades vinculadas a la evaluación, sea el profesor el único agente que ejerza valoraciones o recomendaciones respecto a las producciones de los estudiantes, desperdiciando con ello una oportunidad valiosa de retroalimentar los trabajos de sí mismos y de otros compañeros a través de enfoques diferentes.

Aunque la opinión de los maestros respecto al desarrollo de esta competencia didáctica es alentadora, como se muestra en la figura 21, la realidad dista mucho del juicio emitido.

Figura 21. La autoevaluación y coevaluación favorecen el compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos



Creación de ambientes favorables

Los ambientes de aprendizaje son espacios donde media la intervención del docente para favorecer la comunicación y la interacción del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, una de las competencias didácticas que debe permear en todo lugar donde se genere la enseñanza, es precisamente el *presentar con claridad el aprendizaje que se espera logre el estudiante*. Las opiniones de los docentes que conforman la muestra fueron muy alentadoras, al estar de acuerdo (33.33%) y totalmente de acuerdo, (66.67%) en que es necesario presentar a los alumnos el aprendizaje que se espera que logren en el desarrollo de sus actividades.

La escasa presencia de esta competencia en el trabajo docente observado confirma lo contrario. Dos de los profesores precisan con claridad el aprendizaje que se espera logre el

estudiante. De hecho, hasta recurren a la reactivación de conocimientos previos para presentar o recordar el aprendizaje. En los demás casos no se presenta ni el título del contenido ni el aprendizaje esperado. Por lo tanto, es evidente que existe ausencia de esta competencia didáctica. Es menester mencionar, que para un mejor entendimiento de lo que se aprende, es pertinente que cada docente ofrezca una clara y entendible visión de lo que se espera que el alumno logre en cada clase, a través de la presentación del contenido temático, y por supuesto, del aprendizaje esperado.

En la tabla 22 se muestran las inclinaciones que tuvieron los docentes respecto al indicador relacionado con la importancia de dejar en claro el aprendizaje esperado que se pretende lograr en cada clase o proyecto que se realice.

Tabla 22

Presenta a los alumnos el aprendizaje que se espera que logren en el desarrollo de sus actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	2	33.3	33.3	33.3
	Totalmente de acuerdo	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

El ítem denominado *el patio escolar, el laboratorio, las canchas, el foro, la biblioteca y otros espacios son propicios para desarrollar ambientes favorables de aprendizaje*, arrojó respuestas desfasadas de la realidad.

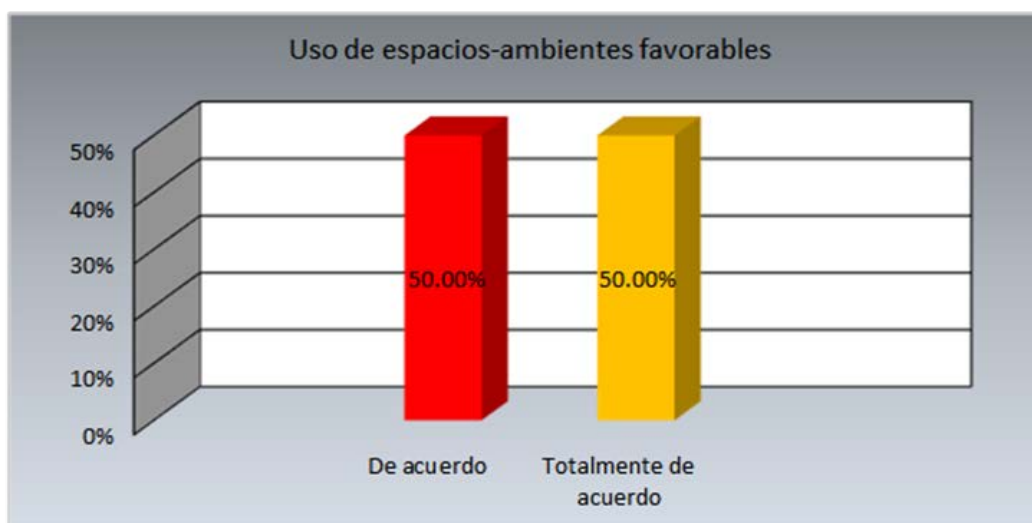
El 50% de los docentes aseguró estar de acuerdo con trabajar en otros espacios diferentes al aula, y el otro 50% manifestó estar totalmente de acuerdo. Es pertinente mencionar que sólo un docente utilizó el patio de la escuela para desarrollar una actividad de

una clase. Se sabe que por antonomasia el salón de clases es el lugar preferido por los docentes para generar el conocimiento. Pero también, es necesario mencionar que el utilizar otros espacios para aprender, se propicia en los alumnos mayor interés y satisfacción por lo que hacen.

Contrario a lo que opinan los maestros, la mayoría de las clases observadas pudieron evidenciar que el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, se llevó a cabo dentro del aula. Amén de que todas las escuelas cuentan con canchas, patios, salas de cómputo, biblioteca y audiovisual, donde pueden desarrollarse las clases.

Siendo así, se puede concluir, que los maestros tienen preferencia para llevar a cabo el proceso de aprendizaje en el interior del aula. Y aunque en su totalidad los docentes estén de acuerdo y totalmente de acuerdo en utilizar otros espacios para trabajar los contenidos, como se muestra en la figura 22, es evidente que el salón de clases es el lugar privilegiado para hacerlo.

Figura 22. Uso de espacios para desarrollar ambientes favorables de aprendizaje



A pregunta expresa a los docentes, sobre el indicador referente a que, si *es relevante utilizar la transversalidad de los contenidos y las asignaturas* para construir o generar el conocimiento con los alumnos, cuatro docentes estuvieron totalmente de acuerdo en la importancia de esta competencia y dos de ellos, estuvieron de acuerdo con su pertinencia.

Al respecto, la respuesta que los profesores emitieron tiene sentido, ya que el objetivo primordial de la transversalidad educativa es vincular la dimensión formativa del currículo (valores, habilidades y actitudes) con la dimensión cognoscitiva (conocimientos de las asignaturas). Es decir, los aprendizajes que requieren los alumnos deben estar enfocados a desarrollar las dimensiones personales, sociales, valóricas y cognitivas, las que, trabajadas de manera concomitante con los conocimientos disciplinarios, constituyen el llamado “currículo para la vida”.

No obstante, desde una perspectiva pedagógica transversal, el contenido, tema, objetivo o competencia, es aquel que “atraviesa” todo proceso de enseñanza-aprendizaje. La interpretación que suele darse para aclarar este significado es la de contenidos o temas que “cruzan” o “impregnan” todo este proceso.

La idea anterior se vio cristalizada en una clase de geografía, en donde el docente relacionó el contenido temático con las artes visuales, al sugerir a los alumnos colorear un mapa; además, vinculó el contenido con la asignatura de español, al proponer una actividad a los estudiantes en donde tenían que desarrollar su opinión a través de la palabra hablada y escrita y también abordó explícitamente las matemáticas, al solicitarles a los alumnos que ubicaran ciertos puntos en las coordenadas geográficas. Es importante mencionar que dicha transversalidad la tenía registrada y sugerida en su planeación didáctica.

Respecto a las demás sesiones en donde se aplicó la guía de observación para recabar información, no se evidenció la transversalidad de contenidos ni de las asignaturas. Por lo tanto, no se proponen ni se propician ejemplos de otros contextos. Aun así, la perspectiva de los profesores respecto a la relevancia de utilizar la transversalidad de los contenidos y las asignaturas es muy favorable. Así lo evidencia la tabla 23, al manifestar el punto de acuerdo a través del instrumento denominado cuestionario con modalidad de escala de likert.

Tabla 23
Relevancia de la transversalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	2	33.3	33.3	33.3
	Totalmente de acuerdo	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

Vincular los contenidos con anécdotas, experiencias o historias de la vida real tiene un impacto significativo en un ambiente favorable de aprendizaje; fue un cuestionamiento derivado de la competencia denominada “Creación de ambientes favorables”, en donde los docentes manifestaron su grado de acuerdo o desacuerdo según se aplicarán en su práctica educativa. Al respecto, tres profesores (50%) opinaron estar totalmente de acuerdo; dos docentes (33.33%) externaron estar de acuerdo, y sólo un maestro (16.67%) manifestó estar en desacuerdo.

Al analizar los datos derivados del tratamiento de la información, se encontró que efectivamente, tres maestros utilizan para apoyar sus clases, ejemplos de situaciones sucedidas en la vida real y las exponen a través de la narración, vinculándolas con el contenido temático.

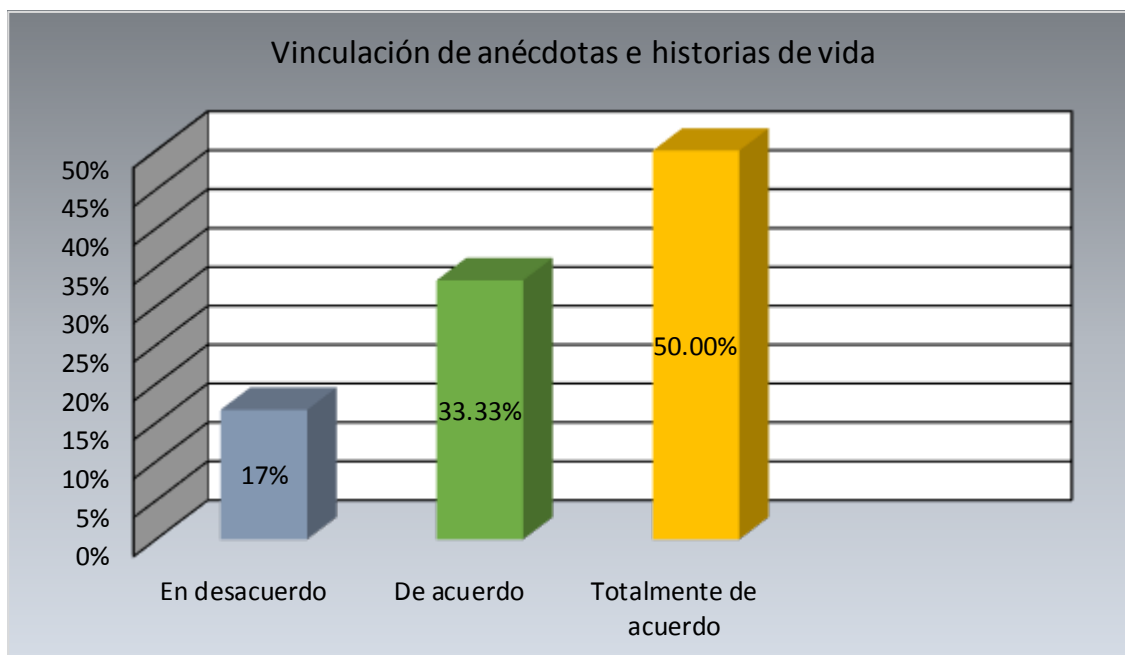
Además, también quedó evidenciado, en una clase de formación cívica y ética, que el profesor,

expone situaciones cotidianas relacionadas con las costumbres y tradiciones de algunos países. Y no menos importante, son las actividades que propician los maestros, para que los alumnos narren ejemplos de leyendas o historias reales que han vivido sus familias.

Por su parte, el resto de los docentes que coadyuvaron con la investigación, se limitan a las situaciones o anécdotas que vienen registradas en el libro de texto, para crear ambientes favorables de aprendizaje.

En la siguiente figura 23 se puede observar el grado de acuerdo y desacuerdo que tuvieron los maestros respecto a vincular anécdotas e historias de vida, para que éstas tengan un impacto en un ambiente favorable de aprendizaje.

Figura 23. Vincular de anécdotas, experiencias o historias de la vida real.



No se puede negar la existencia de grupos de estudiantes vulnerables, expuestos al rechazo social, a la marginación, a la deserción escolar, a la reprobación y al rezago escolar. Estas problemáticas se viven a diario en la mayoría de las escuelas.

Por ello, el maestro debe ser un agente integrador, que incluya a todos los alumnos en la participación y atención de las clases. Esto les dará a los alumnos que tienen una desventaja en el desarrollo de su motricidad o de aprendizaje, una oportunidad para que sientan que pueden tener acceso a la educación como todos los demás, sin menos cabo de sus discapacidades. Lo anterior, no necesariamente implica más trabajo para el docente, sino que implica un trabajo distinto.

Por lo anteriormente expuesto, es importante que, en la práctica educativa, se favorezcan de manera integrada, competencias pedagógicas relacionadas con la creación de ambientes favorables. En este sentido, los docentes que participaron en esta investigación, opinaron respecto al indicador: *Un profesor debe propiciar acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión*, estar de acuerdo (33.33%) y totalmente de acuerdo (66.67%) en que ésta competencia se ve reflejada en su práctica docente.

En dos docentes que opinaron estar totalmente de acuerdo se evidencia que existe un ambiente sano de cordialidad y respeto en el salón de clase. Pero también, parece ser que las estrategias didácticas que utilizan favorecen las buenas interacciones entre alumnos; derivando en un clima de respeto, comunicación y armonía al trabajar. Además, las clases se desarrollan en un ambiente de atención, diálogo y disposición para aprender. Aunque en ocasiones se propicia un clima un poco relajado, lo que se manifiesta en distracción de algunos alumnos;

con sólo dirigirse a ellos, vuelven a centrar su atención y tienen disposición para continuar con las actividades.

En las clases observadas de un tercer maestro, también existe una relación de respeto entre ellos y sus alumnos. Aunque prevalece una actitud autoritaria; los maestros se imponen ante los alumnos favoreciendo la relación de respeto, sin embargo, se utilizan amenazas como la de encargar doble trabajo, sino se colabora durante la clase.

El cuarto docente que conforma la muestra tiene dificultades para controlar el grupo, se genera mucho desorden en la clase, lo que no favoreció un clima de respeto y aprendizaje. Los gritos y las amenazas son constantes y casualmente es el mismo grupo, que atiende uno de los docentes que propicia un ambiente de cordialidad, respeto y trabajo en armonía. En el caso del docente que imparte la asignatura de formación cívica y ética se propicia que la clase se dé en armonía, con respeto y apegada a valores, además de que se genera un ambiente favorable de comunicación y confianza. Y en el caso del sexto maestro que falta por nombrar, es pertinente informar que, aunque existe un clima de respeto, se percibe cierta inquietud en los alumnos; provocada quizás por la rutina que genera el aburrimiento y la distracción de algunos de ellos.

A continuación, se muestra la tabla 24 con las opiniones de los profesores respecto al tipo de competencias docentes que se manifiestan en su práctica educativa, relacionadas con el indicador que enseguida se describe.

Tabla 24
Acciones para promover clima de confianza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	2	33.3	33.3	33.3
	Totalmente de acuerdo	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

En la actualidad, un maestro que tiene vocación es aquel que enseña a pensar, para que el alumno viva la placentera experiencia de descubrir-construir de forma individual y colectiva, el conocimiento.

Es innegable que vivimos en un mundo globalizado y en constante evolución, en donde se han generado múltiples cambios en los ámbitos económicos, laborales, culturales, políticos y sociales, pero al parecer, en nuestro país, la enseñanza y la educación están en crisis, a no ser por las herramientas digitales y la internet, que si bien constituyen un recurso práctico y valioso, jamás podrán sustituir a un docente comprometido y entusiasta.

Y son precisamente el entusiasmo y el compromiso, los elementos centrales que permean la competencia didáctica, hacia la cual los docentes externaron su punto de vista, respecto a la aplicación de esta en su práctica profesional. La competencia profesional a la que se hace referencia es: *Un docente que tiene vocación, manifiesta el deseo por seguir aprendiendo y su pasión por generar aprendizajes, con una labor entusiasta y comprometida.*

Respecto a este indicador, los profesores opinaron estar de acuerdo (33.33%) y totalmente de acuerdo (66.67%) para llevarlo a su práctica. A continuación, se muestran los

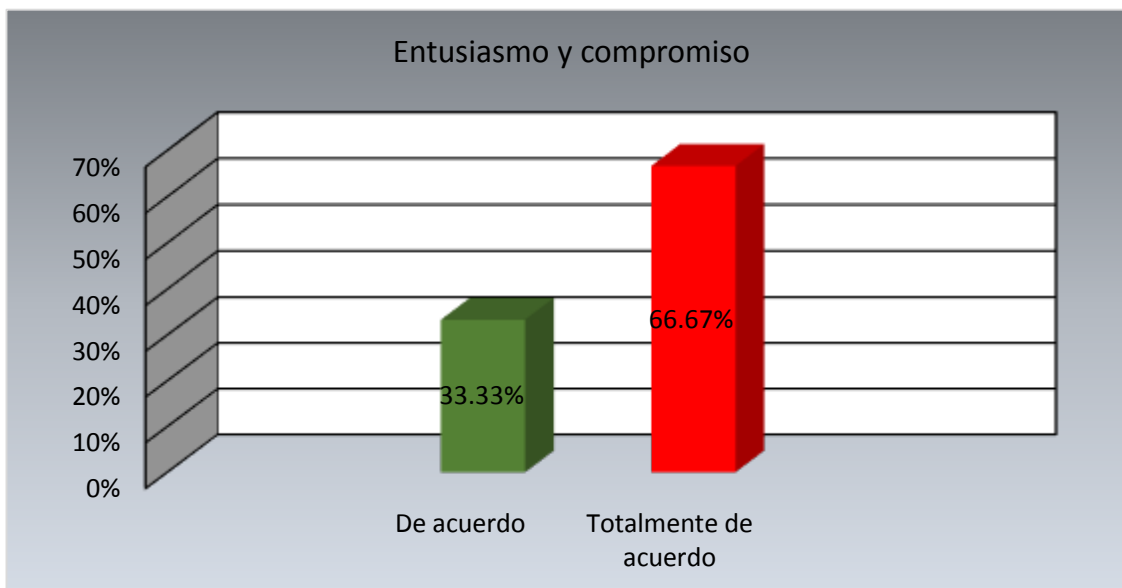
datos arrojados de la guía de observación para contrastarlos con lo que contestaron los docentes con el cuestionario con modalidad de escala de likert.

En lo que concierne a dos docentes que participaron en esta investigación, son maestros que realiza su labor con mucho dinamismo y con buena disposición. Además, consideran la reactivación de conocimientos previos, la aplicación de diversas dinámicas de grupo y retoman las tareas encargadas para investigar en internet y darle profundidad al contenido tratado, con el propósito de darle un seguimiento y una congruencia a la temática vista.

Respecto a otros tres docentes, según los datos recabados en la guía de observación, existe entusiasmo para generar la enseñanza, sin embargo, se carece de un respaldo didáctico más innovador o dinámico que complementa ese sentimiento intenso para cautivar a los alumnos.

El último docente al que se hace referencia carece de compromiso para organizar actividades de manera planificada y, además, no se manifiesta esa exaltación del ánimo para generar con pasión el aprendizaje.

Aclaradas las observaciones anteriores, se presenta la figura 24 referente al entusiasmo y el compromiso que se sugiere que prevalezca en el desarrollo de la enseñanza.

Figura 24. Docentes con vocación

El indicador denominado: *“Los maestros son capaces de estimular la curiosidad y el deseo por aprender de los alumnos”*, tuvo manifestaciones muy variadas. Por una parte, el cuestionario con modalidad de escala de likert nos muestra que cuatro docentes están totalmente de acuerdo en que se debe de estimular la curiosidad y el deseo por aprender de los alumnos, y dos profesores opinaron estar de acuerdo. No obstante, la evidencia derivada de la guía de observación coincide en algunos casos del cuestionario; en otros parcialmente y en otros, definitivamente no coincide.

Uno de los docentes observados siempre tiene presente felicitar a sus alumnos cuando estos participan de forma individual o ya sea de forma colectiva. Lo anterior genera que los alumnos se muestren más atentos y por ende, muestran curiosidad por observar todo lo que dice el docente y ver qué estrategia nueva va a utilizar para reactivar la clase.

Existe una constante en un caso de un docente, en donde durante todas las clases observadas, en ninguna se favorece, estimula o motiva la curiosidad. No existe la actitud, ni tampoco una metodología activa que motive a los alumnos a integrarse de manera dinámica y entusiasta al aprendizaje. En los otros casos se estimula parcialmente la curiosidad de los alumnos, debido a que la mayoría de las clases son expositivas y es el maestro quien las dirige, y por ende, no se despierta en los alumnos la curiosidad por aprender. Cuando es así, las clases se enfocan a preguntas y respuestas del libro, y a registro de contenidos conceptuales y factuales en la libreta.

A continuación, se muestra la tabla 25 en la cual se representa las opiniones respecto al ítem relacionado con la competencia de motivación.

Tabla 25

Estimula la curiosidad y el deseo por aprender

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	2	33.3	33.3	33.3
	Totalmente de acuerdo	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

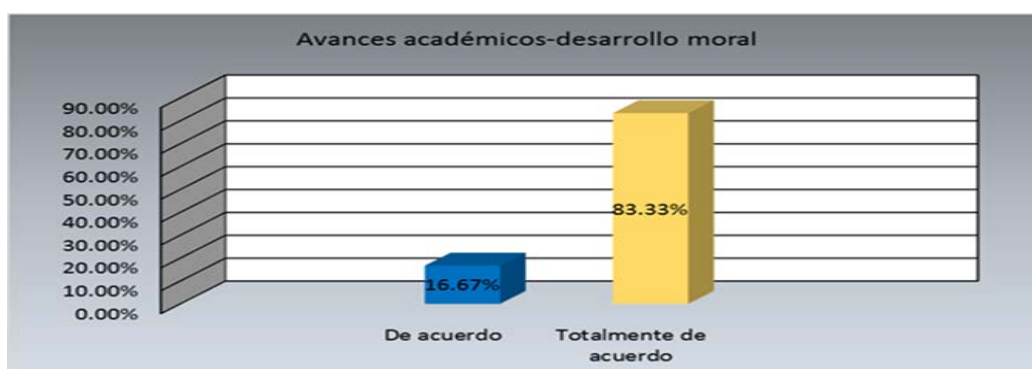
El siguiente indicador está relacionado con *el reconocimiento de los avances académicos y el fortalecimiento del desarrollo moral*. El primer profesor observado no felicitó a los alumnos en el transcurso de la clase, pero los incitaba de manera muy entusiasta y motivadora a que participaran y se involucraran en el desarrollo de la misma. En las siguientes observaciones, el docente otorgó “palmaditas morales” a los estudiantes que participaban. Además, era muy explícito al reconocer los avances de los alumnos.

En lo que se refiere al segundo docente, en ningún momento de las clases donde se desarrolló el aprendizaje, hubo reconocimiento de los avances de los alumnos. De igual forma sucedió con el tercer docente que conformó la muestra de esta investigación. Pero a diferencia del anterior colega, se evidenciaba con regaños a los alumnos que no cumplían con alguna actividad o no participaban; y, por otro lado, no se reconocía a los cumplidos.

La guía de observación evidenció que los reconocimientos verbales o una nota de felicitación o motivación en el libro o en el cuaderno, estuvieron ausentes durante la práctica docente llevada a cabo por el cuarto maestro que coadyuvó en la investigación. En los casos del quinto y sexto maestro, fue muy notorio que a pesar de que son constantes las participaciones de pocos alumnos, no se les retroalimenta moralmente, ni se les reconocía su esfuerzo y su participación diaria.

La divergencia manifestada entre lo que opinan en el cuestionario con modalidad de escala de likert y la realidad educativa que se presenta es muy notoria. En seguida, se muestra la escala de opinión que tuvieron los docentes, en la figura 25, sobre cómo se ve reflejado este indicador en su práctica docente. Cinco maestros dijeron estar totalmente de acuerdo y sólo uno opinó estar de acuerdo.

Figura 25. Reconocimiento de avances académicos en los alumnos



Respecto al ítem relacionado con *propiciar la participación activa de los alumnos que menos participan*, dos docentes estuvieron de acuerdo (33.33%) y cuatro de ellos estuvieron totalmente de acuerdo (66.67%).

Según los datos recabados, pareciera que todos los docentes coinciden en la importancia que tiene aplicar el sentido común y las normas para hacer participar a los alumnos que más lo requieren. Al parecer es imprescindible establecer un compromiso ético y moral por parte del docente para poder comprometerse, a que tanto los alumnos rezagados, como aquellos que están en riesgo de desertar, se involucren más en las clases y logren ser partícipes de un proceso educativo basado en la calidad y en la equidad.

Sin embargo, la guía de observación arrojó resultados en donde sólo un docente utiliza la transversalidad y diferentes dinámicas de grupo que le permiten propiciar un ambiente escolar. En algunos casos participa la mayoría de los alumnos, y en otros casos, logra que participe todo el grupo. Hay otro docente que propicia mucho la participación de su grupo, pero generalmente, son los mismos alumnos los que participan día con día.

En los cuatro casos restantes, se presentan las siguientes situaciones: Las clases que desarrollan los maestros son meramente expositivas y la participación del grupo es muy limitada. Y cuando participan algunos alumnos, son muy pocos y son los mismos. Es evidente la falta de estrategias didácticas que interesen a todos los alumnos a involucrarse en la clase, sin embargo, una manera de lograrlo es tomando lectura de manera individual, a pesar de que no ha todos los alumnos les parece significativo.

En fin, se puede percibir que los docentes que más logran la participación de todos los alumnos (sobre todo, de aquellos que no siempre participan en otras clases) y que a su vez se

evidencia que son más apreciados y valorados por los mismos estudiantes, son aquellos que están comprometidos tanto en lo didáctico como en lo emocional para planear, ejecutar y evaluar sus actividades.

La tabla 26 muestra las opiniones que tuvieron los docentes respecto al compromiso ético y moral de favorecer la participación de aquellos estudiantes que poco lo hacen.

Tabla 26

Propicia la participación activa de los alumnos

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	2		33.3	33.3	33.3
	Totalmente de acuerdo	4		66.7	66.7	100.0
	Total	6		100.0	100.0	

Cuando el docente recurre a todas sus habilidades para despertar en sus alumnos el gusto y el interés por aprender su asignatura, es muy probable que, al mismo tiempo, favorezca el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y afectivas del alumno.

Según lo observado en la investigación de campo y derivado de la recabación de datos surgidos de la guía de observación, es evidente, que cuando los alumnos se sienten estimulados, logran con mayor facilidad generar aprendizajes, y son capaces de analizar, interpretar, discriminar, tomar decisiones, proponer alternativas y actuar.

Lo expuesto anteriormente, encuentra sustento en las prácticas educativas de dos docentes que fueron observados. Ellos, en todo momento, propiciaron despertar el gusto y el interés de los alumnos hacia la asignatura, proponiendo en las diversas clases, dinámicas de grupo y estrategias de metodología activas que los incluían a todos, o a la mayoría de los

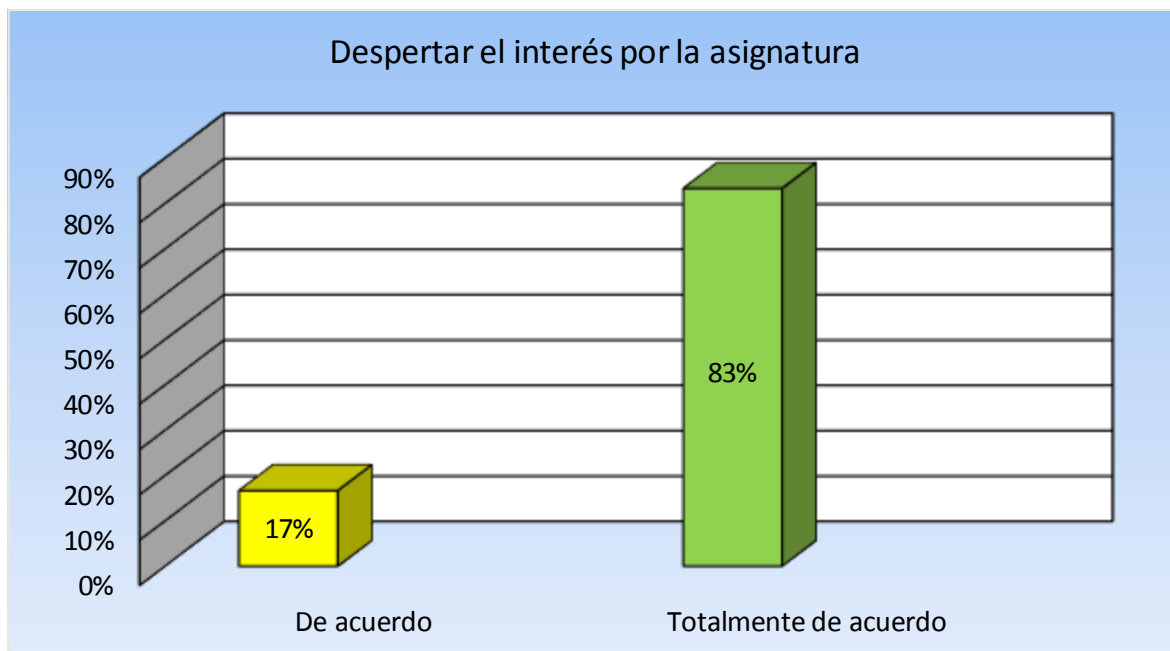
estudiantes. Además, de que estos docentes, ejemplifican, investigan, proponen, dominan la asignatura y conocen el enfoque de la misma.

En el resto de los docentes que conforman la muestra, la ausencia de dinámicas y estrategias diversas, hacen de la clase una monotonía, y se tiende a caer en el desinterés por una gran mayoría de los alumnos, generando que se pongan a platicar o se distraigan llevando su pensamiento a otro lugar.

Fue evidente que, en estos casos, no se intenta despertar el interés por la asignatura, ya que existe ausencia de técnicas que motiven a los alumnos a interesarse en la misma. Hay que reconocer que estos docentes dominan el contenido y en ocasiones profundizan en el tema, pero no dejan de ser expositivas, nulificando casi en su totalidad la participación activa de los alumnos. En ocasiones, los docentes a lo que se hace referencia logran captar la atención de los estudiantes, cuando exponen ejemplos del contexto exterior. La creatividad y la innovación para planear actividades y estrategias que despierten el interés de los alumnos hacia la asignatura, fue una constante que se presentó durante las observaciones.

No obstante, 5 docentes estuvieron totalmente de acuerdo en que este indicador es una competencia docente que se manifiesta en su práctica educativa y solamente uno, estuvo de acuerdo, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 26. Gusto e interés por aprender una asignatura



Resumiendo

El análisis de la información obtenida del cuestionario con modalidad de escala de likert en triangulación con los datos derivados de la guía de observación nos llevan a considerar que existe una necesidad apremiante de que los profesores asuman un liderazgo pedagógico.

Liderazgo pedagógico implica que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en el proceso de enseñanza, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración (Gajardo y Ulloa, 2016, p. 4).

Por ende, la tarea central del liderazgo pedagógico es mejorar la enseñanza para que esta tenga efectos positivos en el aprendizaje. La planta docente en coordinación con los directivos, integrarán una red articulada de trabajo colaborativo para un fin común, en base al perfil de cada docente y de las potencialidades que posee cada uno, para que a través de la colaboración organizada entre maestros y directivos aborden de manera transversal las principales problemáticas relacionadas con los procesos didácticos.

La idea anterior, cobra significado al apreciar la actividad pedagógica que llevaron a cabo la mayoría los docentes, en relación con lo que demanda el enfoque basado en competencias (Plan de estudios 2011), como se puede observar en la tabla 27.

Tabla 27

Comparativo: Teoría-práctica

Enfoque basado en competencias Plan 2011	Actividad pedagógica (sujetos de estudio)
Utiliza una planeación como herramienta rectora para lograr aprendizajes significativos	La improvisación y la rutina son una constante al generar aprendizaje
Saberes previos de los alumnos, la tecnología y otros recursos didácticos apoyan la labor de educar	Predomina la utilización del libro de texto y la experiencia del maestro como fuente de información y conocimiento
Las actividades tienen un sentido formativo y útil para los alumnos. Se consideran las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes en la planeación.	Descontextualización de las actividades de aprendizaje.
Se favorece el aprendizaje como un sistema complejo de reflexión y acción.	Prevalecen procesos didácticos que favorecen un aprendizaje memorístico, de análisis y registro de contenidos.
Existen condiciones para generar el aprendizaje basado en la democracia y en la equidad.	La intervención didáctica enfoca su atención hacia ciertos alumnos
El trabajo colaborativo es fundamental para el logro de los fines educativos.	La participación individual se sigue privilegiando como forma de organización en los alumnos para trabajar en clase.
La comprensión lectora es prioridad para este	Se evidencia una lectura mecánica que no

enfoque.	activa el desarrollo de habilidades del pensamiento.
Existe una vinculación entre las tareas encargadas a los alumnos y los contenidos abordados en clase. Se busca que la mayoría de las tareas sean factibles de aplicarse a situaciones cotidianas.	Las tareas en ocasiones son excesivas y no necesariamente están relacionadas con la temática abordada en el salón de clase.
Se promueve la evaluación formativa basada en proyectos y valorando aspectos cualitativos y cuantitativos del proceso de aprendizaje.	Se utilizan exámenes escritos, revisión de libretas, participación diaria y trabajos escritos y/o manuales como única fuente de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

La información concentrada en la tabla anterior respecto a la práctica educativa que manifiestan los sujetos de estudio evidencia la necesidad de realizar algunas modificaciones en los procesos didácticos y en las relaciones sociales para intentar que la educación vaya de la mano con la sociedad. Lo anterior encuentra sustento en que la mayoría de los sujetos involucrados en la investigación realizan su intervención pedagógica prescindiendo del plan de estudios, del programa de la asignatura, de una planeación didáctica, de la utilización de diversos recursos y del desarrollo de competencias docentes para llevar a cabo su labor. Por lo tanto, ante la imperiosa necesidad que tiene la escuela de responder a demandas complejas, es imprescindible innovar la práctica educativa partiendo de la movilización interactiva de un conjunto de saberes que permitan lograr acciones eficaces que fomenten el desarrollo integral de los alumnos.

4.3 Información referente a los procesos formativos que han llevado a cabo los profesores obtenidos de la aplicación del instrumento con carácter de cuestionario

La aplicación del enfoque por competencias para generar el conocimiento dentro y fuera de las aulas, es uno de los anhelos prioritarios de la actual reforma. Sin embargo, la operatividad de dicho enfoque didáctico se convierte en un nudo de tensión al no verse cristalizado en el proceso de formación de los profesores. Desde esta perspectiva, se dan a conocer los procesos formativos que han llevado a cabo los profesores para asumir el trabajo por competencias. Esta información se recabó de un instrumento de recolección de datos que tiene el carácter de cuestionario.

En la tabla 28 se muestran los resultados obtenidos del cuestionario de manera organizada para su análisis. Posteriormente, se sitúa el desarrollo de la información de dichos datos.

Tabla 28*Desglose de datos derivados del cuestionario*

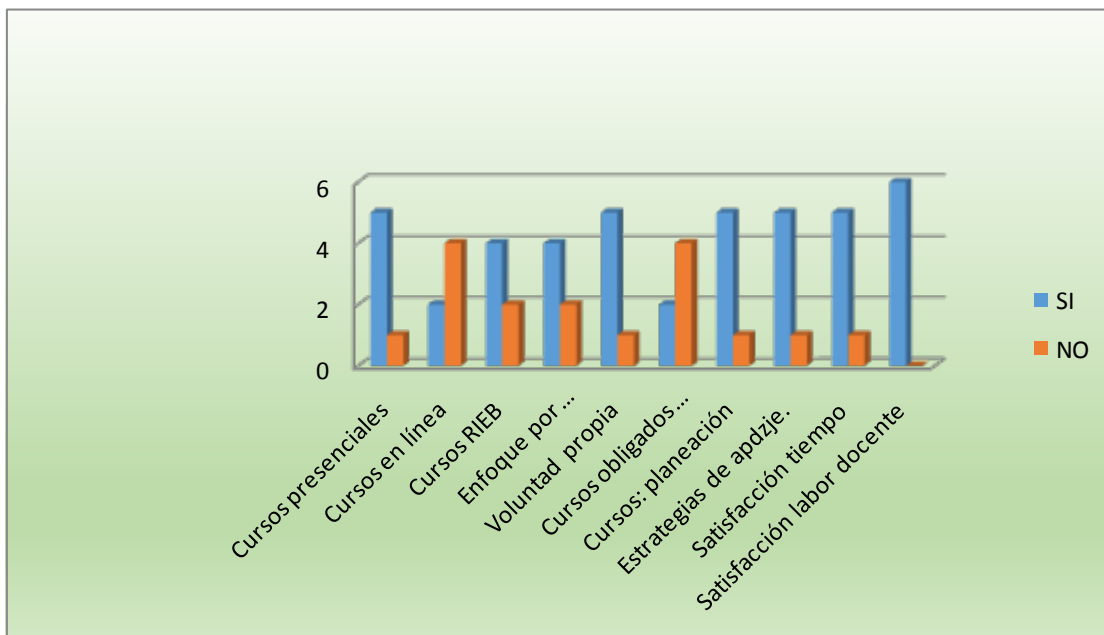
Desglose de datos derivados del cuestionario										
PREGUNTA	Sí: 1 No: 0								SI	NO
	1. En los últimos ciclos escolares ha tomado usted cursos de forma presencial?	1	1	1	1	1			0	
2. En los últimos cinco ciclos escolares ha tomado cursos en línea?	1	0	0	1	0	0		Cursos en línea	2	4
3. Ha tomado cursos sobre la Reforma Integral de la Educación Básica?	1	1	0	1	1	0		Cursos RIEB	4	2
4. Ha tomado cursos sobre el Enfoque basado en Competencias?	1	1	0	1	1	0		Enfoque por competencias	4	2
5. Ha tomado los cursos por voluntad propia?	1	1	0	1	1	1		Voluntad propia	5	1
6. Ha tomado los cursos obligado por alguna autoridad educativa?	0	0	1	0	0	1		Cursos obligados Autoridad Educativa	2	4
7. Considera que estos cursos han fortalecido sus habilidades para la planeación?	1	1	0	1	1	1		Cursos: planeación	5	1
8. Considera que estos cursos han apoyado su desempeño docente al conocer diferentes estrategias de aprendizaje?	1	1	0	1	1	1		Estrategias de apdzje.	5	1
9. Se siente satisfecho (a) con el tiempo invertido en esos cursos?	1	1	0	1	1	1		Satisfacción tiempo	5	1
10. Se siente satisfecho con los resultados que ha obtenido en su labor como docente?	1	1	1	1	1	1		Satisfacción labor docente	6	0

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la información recabada, no sorprende que sólo cinco de cada seis maestros haya tomado cursos de actualización, pues desde antes de la entrada en vigor de la Reforma Integral de Educación Básica, (preescolar 2004. Secundaria 2006 y primaria 2009), los maestros llevaban de manera obligatoria Talleres Generales de Actualización al inicio de cada ciclo escolar. De ahí que, en los últimos cinco ciclos escolares, cinco profesores han tomado cursos de manera presencial y un docente no. No obstante cuando se les cuestionó, si en los últimos cinco años, habían tomado cursos en línea, solamente dos profesores respondieron que sí.

El colegio privado, institución educativa a donde acuden a estudiar hijos de funcionarios municipales y estatales; y la escuela pública que está situada en un nivel socioeconómico medio, fueron las instituciones que cuentan cada una, con un maestro, (de los que participaron en la investigación) que realizó cursos de actualización en línea.

Como puede verse en la figura 27, cuatro docentes de seis que forman la muestra representativa de la investigación, han tomado cursos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y del enfoque basado en competencias; lo que supone que es una mayoría y que, por lo tanto, se tiene el antecedente del conocimiento teórico el cual se supone, debe contextualizarse en la práctica. Según la encuesta realizada, cinco de seis docentes ha tomado cursos de actualización por voluntad propia, lo que indica que existe un deseo por tener una mejor preparación, aunque se desconoce el propósito principal de dicha actualización. Ya que como es sabido, existen docentes que realizan cursos por adquirir un puntaje en escalafón como prioridad y otros docentes los realizan para llevar a su práctica profesional lo aprendido.

Figura 27. Cuestionario para docentes

Por su parte, cinco de seis docentes que coadyuvaron para llevar a cabo esta investigación, coinciden en que los cursos de actualización que han tomado han fortalecido sus habilidades para la planeación. Asimismo, consideran que esta capacitación les ha beneficiado en su práctica docente, por las diversas estrategias de aprendizaje que han estudiado y que han aplicado. De igual forma, coinciden en que se sienten satisfechos con el tiempo invertido en esos cursos.

Los datos anteriores demuestran un escenario alentador; sin embargo, como se ha podido evidenciar en la práctica, sólo dos profesores manifiestan una clara y acertada correspondencia entre lo que opinan y su realidad educativa. Es pertinente mencionar que dos de seis docentes han tomado los cursos obligados por alguna autoridad educativa.

Sobre la base de las consideraciones anteriores es pertinente mencionar, el tipo de formación y apoyos didáctico-pedagógicos y técnicos han tenido acceso los docentes. La tabla 29 muestra algunos datos que se recabaron de primera mano.

Tabla 29

Formación, apoyos didácticos - pedagógicos y técnicos

Indicador	1	2	3	4	5	6
Cursos más significativos	Diplomados de la reforma, Formando formadores en línea (ITESM)	Cursos impartidos por CECAM, TGA, JCT	Educación inclusiva	Referentes a computación y a la nueva Reforma	Hace tiempo uno sobre la materia (SEP)	Para la planeación diaria, y fortalecer competencias docentes
Documentos de apoyo	Acuerdos, artículos, textos proporcionados actualmente por el CTE.	Plan 2011, Plan y programas de Inglés, Libros de gramática en Inglés, videos.	Libros de texto	Información en físico y digital	Videos de Youtube, textos de secundaria (editoriales) e internet	Libros y videos
Utilización de internet	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Páginas de internet	Secretaría de educación, documentos compartidos en línea.	Buscador de Google, temas a consultar	En Google, sobre educación	Sí Educación y Wikipedia	No tengo una específica, solo que se apegue al libro de texto	El blog de Humberto de la cueva
Máximo grado de estudios	Licenciatura	Maestría	Normal Superior	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse en la tabla 29, cinco profesores cuentan con el grado de licenciatura y un docente con el grado de maestría. Además, todos ellos han tenido acceso a cursos significativos como lo son: diplomados de la reforma educativa del plan de estudios 2011, cursos por plataforma como el de “Formando Formadores” en línea, ofertado por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); cursos de educación inclusiva; otros que tienen que ver con la asignatura de la especialidad; así como de computación, y referentes a la planeación diaria y al fortalecimiento de competencias docentes.

Para llevar a cabo su práctica docente y fortalecer su perfil profesional, los maestros argumentaron utilizar recursos de apoyo, tales como, Plan de Estudios 2011, libros complementarios de la asignatura, artículos proporcionados por el Consejo Técnico Escolar, acuerdos derivados de la normatividad educativa, así como información derivada de las herramientas digitales y videos rescatados de Youtube.

Todos los docentes coincidieron en afirmar que utilizan el internet para favorecer su intervención didáctica, y mencionaron que las páginas a las que tienen acceso para fortalecer su práctica son, la página de Secretaría de Educación (Documentos compartidos en línea), el buscador de Google, en donde profundizan en contenido de un tema o también investigan temáticas relacionadas con la educación; Sí a Educación; Wikipedia y el Blog de Humberto de la Cueva. En consecuencia, y de acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos, a continuación, se redactan algunas conclusiones e implicaciones de la investigación.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En lo que respecta a este capítulo, se describen de forma breve algunos hallazgos, limitaciones, recomendaciones y perspectivas que se visualizan, derivadas de los resultados generados por la investigación. Además, se responden las preguntas de investigación y se señala si se cumplieron o no los objetivos; y con relación a las hipótesis, si éstas se rechazan o se aceptan.

En la presente investigación los resultados reflejan las interacciones que se manifiestan entre las prácticas docentes y su relación con los rasgos deseables que demanda el enfoque didáctico por competencias.

Al respecto, los resultados de la guía de observación revelaron, de acuerdo con las competencias que desarrollan los profesores en su desempeño docente, la necesidad de fortalecer el perfil profesional docente (teoría-práctica) a través de la reflexión de la práctica con miras a una transformación permanente para evitar la degradación de la misma.

Por otra parte, a pesar de que los profesores opinaron en el cuestionario con modalidad de escala de likert que movilizan todas las competencias docentes para llevar a cabo una intervención didáctica pertinente, se pudo comprobar que la mayoría de ellos practica una enseñanza tradicional, limitando de esta manera el pensamiento reflexivo, crítico y analítico de los estudiantes. En ese sentido “si no se transforma la cultura pedagógica, la Reforma Educativa no rendirá los frutos que busca. De ahí que un factor clave del cambio sea la transformación de esta pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendices

activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual” (Reimers, 2016, p. 11).

Por lo tanto, según los resultados obtenidos, se concluye que dicha enseñanza no le permite al alumno movilizar de manera interactiva los diferentes tipos de conocimiento (conceptuales, procedimentales, actitudinales) para pensar, analizar, interpretar, discriminar, tomar decisiones, proponer alternativas y actuar, tanto de manera individual como de forma colectiva.

Uno de los hallazgos fue el desfase que se evidenció entre los procesos formativos que han llevado a cabo los profesores, las competencias que demanda la Reforma Educativa (Plan de estudios 2011) y el tipo de competencias que manifiestan los docentes en su intervención didáctica; ya que los resultados de este estudio, son muy claros respecto al tipo de enfoque educativo que prevalece en la práctica profesional de los docentes. En este caso, se hace referencia, a un enfoque academicista y disciplinario. Por ello, “es necesario formar a los docentes en el conocimiento y operatividad del enfoque por competencias, que permitan que esa formación docente se vea reflejada en las aulas, en el proceso enseñanza-aprendizaje, en su quehacer día a día con los alumnos” (Díaz, 2011, p. 44).

Otro hallazgo importante de mencionar fue que los criterios analíticos que se utilizaron para seleccionar a los maestros que coadyuvaron en esta investigación, contribuyeron de manera significativa para mostrar que independientemente de la asignatura que se imparta, del contexto socioeconómico y geográfico en donde se labore y de que todos los docentes participantes hayan tomado cursos de actualización en los últimos 9 años existen realidades

educativas claramente similares, que prevalecen en la mayoría de los profesores al desempeñarse en su práctica profesional.

Los profesores y su forma de generar el aprendizaje son definitivamente los agentes más importantes que inciden en la calidad educativa. Esta conclusión está respaldada por la triangulación de los resultados obtenidos del análisis cualitativo y el cuantitativo, donde se menciona que existe un desfase entre la actividad pedagógica que desempeñan los docentes y las competencias que demanda el Plan de estudios 2011.

Otra de las conclusiones que arrojó el resultado de este estudio fue que el proceso de enseñanza predominante está centrado en el docente, en el cual, el profesor se desempeña con seguridad y no concede la participación reflexiva, crítica y analítica del aprendizaje por parte de sus alumnos. Además, “Esta seguridad se refuerza también por el hecho de que enseña los conocimientos que domina, no da mucho espacio para contribuciones de parte de los alumnos, de ahí que todo lo que pueda ocurrir esté casi previsto y no haya margen a grandes sorpresas” (UNESCO, 1998, p. 6).

En la mayoría de las clases observadas prevalece el uso del libro de texto y la experiencia del maestro como única fuente de información y conocimiento. El pizarrón es el recurso didáctico más utilizado por los maestros, y la lectura de manera mecánica, es una constante en el desarrollo de las clases.

Dentro de las limitantes generadas en la investigación de campo se puede indicar la del factor tiempo para poder llevar a cabo más observaciones en las aulas. Cuando el investigador acudió a las tres secundarias para que los directores le presentaran a los docentes que iban a participar en el estudio de campo, la respuesta fue negativa en cada uno de los centros

escolares, argumentando que ningún maestro quería colaborar en la investigación. Al solicitar autorización a los directivos para conversar con cada uno de los profesores y plantearles en qué consistía su participación, se resistieron tajantemente.

De hecho, dos maestros que laboran en una de las escuelas de la zona me comentaron con tono de desconfianza, la posibilidad de que fuera yo un funcionario de la Secretaría de Educación encubierto, con el propósito fiscalizar su práctica docente, y que esta acción tuviera repercusiones con su estabilidad laboral. Esta reacción de los docentes de resistirse a coadyuvar en la investigación de campo posiblemente encuentre sustento en la incertidumbre respecto a su permanencia laboral provocada por la evaluación de desempeño derivada de la reforma educativa, que precisamente comenzó a operar a partir del mes de septiembre de 2015; fecha en que el tesista tenía programado introducirse al campo de la investigación para iniciar con la aplicación del primer instrumento. Después de una seria conversación con cada uno de los profesores que conformaron la muestra, y de presentarles las evidencias necesarias de que el propósito del estudio de campo era cumplir con un requisito para efectos de titulación, accedieron a cooperar, no sin antes delimitar las visitas.

Respecto a las recomendaciones para otros colegas que pudieran estar interesados en esta problemática, se sugiere ampliar la muestra con el propósito de que exista una mayor representatividad para realizar el estudio de campo y. Además, se recomienda que la investigación esté dirigida a maestros que tengan una antigüedad en el servicio profesional docente entre 1 y 5 años. Lo anterior, con la finalidad de investigar el impacto que está generando el enfoque didáctico basado en competencias en la formación inicial de las nuevas generaciones.

También se sugiere incluir a los estudiantes de secundaria como sujetos de estudio, en la formulación de las preguntas y los objetivos, para conocer la percepción que tienen los alumnos acerca de la práctica docente por competencias. Ahora bien, considerando que una de las desventajas que presentó la aplicación del instrumento denominado guía de observación al recopilar los datos fue, la complicación para captar todo el proceso de desempeño del docente, se recomienda incorporar el instrumento denominado diario de campo, ya que a través de este se pueden registrar los detalles sin que se omita nada de lo que pasó en el evento. Además, esta forma de recopilar la información te permite identificar con más precisión áreas de oportunidad y fortalezas que se presenten en la práctica docente.

En respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación que existe entre los procesos formativos que los profesores han llevado a cabo y su implementación para asumir el trabajo por competencias? Se puede afirmar, que los procesos formativos que han llevado a cabo los profesores para realizar su intervención didáctica no son factores determinantes que inciden en la aplicación de las competencias didácticas durante la práctica docente. El estudio revela que cinco de seis docentes cuentan con el grado de licenciatura y uno cuenta con maestría; sin embargo, sólo dos maestros que tienen estudios concluidos de licenciatura realizaron una intervención didáctica pertinente según los perfiles, parámetros e indicadores que establece la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Además, el cuestionario aplicado a los docentes aportó información significativa respecto a su actualización. Los seis docentes afirman haber tomado cursos de actualización de manera presencial en los últimos 5 ciclos escolares. Es decir, del ciclo escolar 2010-2011 al 2014-2015. En ese mismo sentido, refieren que se sienten satisfechos con la preparación obtenida y con los resultados que se han reflejado en su práctica docente generada por esa

actualización. También, el cuestionario arroja datos respecto a que sólo 2 profesores de 6 han tomado cursos en línea en los últimos cinco años; lo que evidencia que la mayoría de los docentes que conforman la muestra no están familiarizados con la preparación que ofrecen los cursos virtuales. Del mismo modo, 2 profesores de 6 aceptan haber tomado cursos obligados por alguna autoridad educativa.

Pero sin duda, uno de los datos más interesantes que arrojó este instrumento para el estudio de esta investigación es que 5 profesores de 6 han tomado cursos sobre la Reforma Integral de Educación Básica y sobre el enfoque basado en competencias. Asimismo, consideran que estos cursos han fortalecido sus habilidades de planeación y les han proporcionado información valiosa respecto al conocimiento de nuevas estrategias didácticas que han contribuido a mejorar su práctica docente. Por ende, estos cinco maestros consideran que se sienten satisfechos con el tiempo invertido en dichos cursos.

Sin embargo, el análisis del tratamiento de la información derivado de la triangulación de los instrumentos es determinante en el sentido de que existe una brecha entre la teoría (el enfoque por competencias, modelo establecido en la reforma educativa como eje rector del proceso enseñanza-aprendizaje) y la práctica (implementación del enfoque didáctico por competencias en seis aulas de tres escuelas pertenecientes a una misma zona escolar).

Respecto a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué tipo de competencias didácticas establecen los perfiles, parámetros e indicadores derivados de la Ley General del Servicio Profesional Docente y qué percepción tienen los profesores de la aplicación de las mismas respecto a su práctica educativa? es necesario mencionar que el análisis de la práctica docente derivado de este estudio, encuentra sustento, en los perfiles, parámetros e indicadores que

establece la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) para lograr un desempeño profesional eficaz. Específicamente, se hace referencia a las competencias pedagógicas, las competencias didácticas, las competencias profesionales, las competencias legales y éticas y las competencias de gestión escolar. Es en las competencias didácticas, en dónde está situada esta investigación.

Por lo tanto, para dar respuesta a esta pregunta de investigación, se aplicó (en una segunda etapa) un cuestionario con modalidad de escala de likert a todos los profesores que conformaron la muestra, con la finalidad de obtener datos cuantitativos, los cuales fueron sistematizados para su análisis, a través del Programa SPSS. Dicho instrumento, contiene las competencias didácticas y los indicadores que orientan una intervención didáctica pertinente, y su propósito consiste, en que el docente exprese su grado de acuerdo y/o desacuerdo identificando y seleccionando los ítems de cada una de las competencias didácticas que se ven reflejadas al realizar su práctica educativa.

A partir de la opinión de los profesores expresada en la aplicación del cuestionario con modalidad de escala de likert, se pudo comprobar que los maestros tienen una clara convicción de desarrollar en sus prácticas docentes aquellas competencias didácticas que orientan la enseñanza, como lo son: la organización de situaciones de aprendizaje, la diversificación de estrategias didácticas, la evaluación del proceso educativo, la creación de ambientes favorables y la motivación como impulsor de la eficacia. Sin embargo, al triangular la información de este instrumento con la guía de observación se pudo constatar que solamente dos maestros son congruentes respecto al deber ser del quehacer educativo (aplicación del enfoque por competencias) y la realidad que se presenta (práctica docente).

A continuación se presenta la tercera pregunta de investigación: ¿Qué evidencia existe entre el desempeño docente que manifiestan los profesores y el perfil deseable que demanda el enfoque didáctico por competencias? A través de los datos cualitativos recopilados de la aplicación de la guía de observación, se concluye que el tipo de competencias que manifestaron los profesores en su práctica docente, se puede clasificar en dos posturas: la primera está relacionada con la aplicación de un enfoque academicista y disciplinario para llevar a cabo su labor. Un enfoque academicista, en donde se privilegia la exposición de contenidos o información por parte del docente, y un enfoque disciplinario, en donde el aprendizaje prácticamente se limita a los procesos de memorización, análisis, lectura y registro de contenidos conceptuales y factuales. La segunda postura, está vinculada con las competencias didácticas que movilizan los docentes al realizar su práctica educativa.

Lo anterior implica, el diseño de una planeación para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, la selección y aplicación de estrategias didácticas de acuerdo a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos; la evaluación en un sentido formativo; la creación de ambientes favorables y el uso de la motivación como impulsor de la eficacia. El análisis de los resultados cualitativos aporta información que se inclina hacia el predominio de un modelo de enseñanza tradicionalista, considerando que la mayoría de los docentes que conformaron la muestra representativa trabaja bajo este enfoque.

En lo referente al *supuesto* del caso que nos ocupa y que a continuación se enuncia: “El enfoque por competencias implementado a partir de la Reforma Integral de Educación Básica ha transformado y mejorado la práctica de los docentes”, es pertinente mencionar que el estudio demuestra que una reforma educativa en sí misma, no es determinante para transformar y mejorar las prácticas educativas.

Por lo tanto, con relación al supuesto bajo el cual se desarrolló esta investigación, se concluye que, según los resultados arrojados, se rechaza. Lo anterior encuentra sustento en el enfoque clásico de enseñanza que prevalece en la mayoría de las aulas en donde se realizó el estudio de campo.

Para finalizar y atendiendo al criterio de la fase propositiva de esta investigación, se presenta una propuesta de investigación acción (Anexo H) enfocada a dar respuesta y aportar soluciones a problemas reales, vinculados con una intervención didáctica pertinente basada en competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado de:

<http://www.sepyc.gob.mx/consultas/marcolegal/decretos/decreto%20para%20la%20celebracion%20de%20convenios%20en%20el%20marco%20del%20acuerdo%20nacional%20para%20la%20modernizacion%20de%20la%20educacion%20basica.pdf>.

Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de:

http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf

Alvarez, J. *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias* en Gimeno

Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por Competencias*. Revista del currículum y formación del profesorado. ¿qué hay de nuevo? Madrid, Morata. p. 23. ISBN: 978-7112-528-6

Austin, T. (2009). *Método de Investigación Social*. Recuperado en:

<http://metoin.blogspot.mx/2009/06/tema-final-de-metodologia.html>

Batista, E. (*Crítica a la evaluación de competencias*) Recuperado el 13 de septiembre del

2014. Grupo GEARD (Grupo de Estudio para Ascenso y Reubicación Docente)

Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*, 2ª reimp.,

Ed. Trillas: México.

Buendía, L.; Colas, P. y Hernández F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*.

McGraw-Hill: Madrid.

Del Valle, S. (2014, febrero 19). “Crítica Mexicanos Primero falta de empuje académico en Estados más desarrollados” *El Norte*, p. 3.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO. Ediciones UNESCO, Cap. 4.

DGESPE (2009). Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica. Documento de Trabajo. SEP. Recuperado desde http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gten/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf

Díaz, A. (2011). Competencias en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5).

Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias para la comprensión y producción de textos*, 2ª. ed., México, McGraw-Hill.

Díaz, M. (2006) “Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación” en: René Pedroza Flores (compilador). UAEM, p. 29.

DOF (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México. 11 de septiembre de 2013.

- Eusse, O, et al. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente". Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Perfiles educativos. 1994, N° 63, p. 31-42.
- Farbasa, E. (2002). *"La formación de los docentes del siglo XXI según Perrenoud"*. Kipus, Red Docentes de América Latina y el Caribe.
- Frade, L. (2012). *Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación*. (1a ed.). Inteligencia Educativa: México.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Gamboa, C. (2012). Planes y Programas de Educación Básica en México". *Estudio Teórico Conceptual, de Antecedentes, Iniciativas Presentadas en la LXI Legislatura y Derecho Comparado*. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Subdirección de Análisis de Política Interior. México.
- García, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de pedagogía aplicada. Facultad de ciencias de la educación. .
- Garduño, T. y Guerra, M. (2008). Una educación Basada en Competencias. Aula Nueva, ediciones SM: México.

- González, E. (2003). Taller didáctica de la lógica. *Desarrollo de habilidades del pensamiento en el aula*. ENP. UNAM. México.
- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. Recuperado desde <http://www.tgrajales.net/investipos.pdf>
- Guevara, G. (1990). *Introducción a la teoría de la educación*. Trillas: México. P. 47
- Hernández, R. (1999). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill: México.
- Hernández, R.; Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed). Mc Graw Hill Interamericana: México.
- Hernández, R.; Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª Ed). Mc Graw Hill Interamericana: México
- Hurtado, J. (2000) *Metodología de la Investigación Holística*. SYPAL-IUTC. Venezuela.
- Hurtado, R. (2014). Foro. *Conceptualización del estado del arte*. De Pedro Reygadas. Discuta en colectivo un posible concepto sobre Estado del Arte. Doctorado Regional Noreste UPN 241. S.L.P.
- INEE (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. 2012. Educación básica y media superior. México: INEE.
- Jaik, A. (2011). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. Editores: Instituto Universitario Anglo Español A. C. Red Durango de Investigadores Educativos. México. Pp. 14-24

- Jiménez, C. (1983): "Población y muestra. El muestreo". En Jiménez Fernández, C., López-Barajas Zayas, E. y Pérez Juste, R.: *Pedagogía Experimental II. Tomo I*. UNED: Madrid. pp. 229-258.
- Jonnaert, Ph (2002). *Competencias y socioconstructivismo*. Nuevas referencias para los programas de estudios. UQÀM, Montreal: Quebec Canadá.
- Ley General de Educación, "Diario Oficial de la Federación". Tomo DCCXX. Núm. 8. México, D.F., 11 de septiembre de 2013.
- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico. Editorial Trillas: México.
- Mata, V. (2012). *Aplicación del enfoque por competencias en educación primaria*. Tesis, Centro Chihuahuense de estudios de posgrado.
- Mejía, N., e Islas, L. (2004). Una Reforma Polémica. *Revista Mexicana de Educación*, Vol. 10(111), pp. 44-55.
- Mingers, J. y A. Gill (1997). *Multimethodology: The theory and practice of combining Management Science methodologies*. Winchester: Wiley.
- Morín E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona España: Gedisa editorial.
- OECD. *Estudiantes de bajo rendimiento: Porqué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales*. PISA. París: OECD Publishing, 2016.

- Oppermann, M. (2000): "Triangulation - A Methodological discussion". International Journal of Tourism Research. Vol. 2. N. 2. Pp. 141-146.
- Perrenoud, Ph. (1988). *La transposition didactique a partir de pratiques: des savoirs aux compétences*, in *Revue des sciences de l'èducation* (Montreal), Vol. X XXIV, N^a pp. 487-515.
- Perrenoud, Ph, (2001) *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de psicología y ciencias de la educación. Universidad de Ginebra.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012. Presidencia de la Republica. Programa Sectorial 2007-2012. Dirección en Internet: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008
- Quezada, V. (2014). El desarrollo de las competencias docentes. Sociedad y Educación. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P. Época 5, N° 14, Año 13, Primavera-Verano 2014. Publicación semestral. Secretaría de Educación de Gobierno del Estado.
- Reimers, F. (2016). "Si no cambia la cultura pedagógica, no cambia nada", Educación Futura. Núm. 2, México, 2016.
- Restrepo, B. (2014). Investigación-Acción-Educación-Pedagogía [Video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5U6jaYRMkIU>
- Robalino, M. (2006). Modelos Innovadores en la Formación Docente. Una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América

- latina y Europa. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Andros Impresores. Chile.
- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, p. 32
- Schmelkes, C. (2012). *Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación* (Tesis). 3ª edición. México.
- SEP (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública: México
- SEP (2011) *Plan de estudios. Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular*. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública: México
- Secretaría de Educación Pública (2014). “Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar”, Diario Oficial de la Federación. Tomo DCCXXXVI. Núm 5. México, D.F., 7 de marzo de 2014.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.
- Shepard, L. (2008). *La evaluación en el aula*. (Martha Domís, Trad.). En Robert L. Brennan. (Ed). Educational Measurement (Cap. 17, pp. 623-646). ACE/Praeger Westport. (Trabajo original publicado en 2006). (Publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. Textos de Evaluación.
- Tamayo, C. (1998). *Estadística General*. Editorial Mc Graw Hill: México

- Tejada, J. (2008). *Procesos y métodos de investigación*. Recuperado de bacoenred.com/IMG/pdf/2_procesos_y_metodos_de_investigacion.pdf
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias 2° edición*. ECOE EDICIONES: Bogotá.
- Tobón, S (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU. Guadalajara México.
- Todd, Z. y Nerlich, B. (2004). Future Directions. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 231-237). Hove: Psychology Press.
- UNESCO. *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Ginebra: UNESCO, 2009.
- UNESCO (1998). *Un modelo educativo centrada en el aprendizaje*. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx>
- Vargas, G. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* Primera edición. Editorial Torres Asociados: México
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Sage Publications: London.

Zabala, A. (2007). *La enseñanza de las competencias. El aprendizaje y la enseñanza de las competencias*. Graó: Barcelona

Zabala, A. y Arnau L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó: España.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. Universidad Autónoma de Aguascalientes: México.

ANEXOS

GUÍA DE OBSERVACIÓN

PROPÓSITO: El presente instrumento tiene la finalidad de recabar información respecto al tipo de competencias que desarrollan los profesores en su desempeño docente.

COMPETENCIA DOCENTE	INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIONES
Planeación	Organiza actividades de aprendizaje en secuencias didácticas o proyectos.			
	Utiliza diversas formas de organizar a los alumnos para abordar los contenidos de la clase			
	Propone actividades para que los alumnos desarrollen habilidades del pensamiento (análisis, síntesis, indagación, imaginación, creatividad, entre otras).			
	Selecciona materiales adecuados al logro de los aprendizajes.			
	Incluye en su planeación el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación para el logro de los aprendizajes			
	Considera actividades de investigación en su planeación.			
	Considera la tarea escolar en su planeación como			

	recurso para que el alumno reafirme o profundice en el conocimiento.			
Estrategias didácticas	Propone estrategias para que los alumnos se interesen en las situaciones de aprendizaje.			
	Selecciona estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación congruentes con los aprendizajes esperados.			
	Aplica estrategias didácticas que favorecen la comprensión y obtención de conclusiones del contenido estudiado.			
	Es capaz de favorecer el aprendizaje de sus alumnos aún en condiciones difíciles.			
	Identifica necesidades especiales de educación y pone en práctica propuestas didácticas particulares.			

	Aprovecha los recursos que tiene el entorno con creatividad para favorecer el aprendizaje de los adolescentes.			
Evaluación	Favorece la evaluación con un sentido formativo.			
	Utiliza instrumentos pertinentes que le permitan valorar el desempeño de los alumnos.			
	Observa las producciones de sus alumnos y valora sus aprendizajes.			
	Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación			
	Propicia la autoevaluación y la coevaluación en los estudiantes.			
Ambientes favorables	Precisa con claridad el aprendizaje que se espera logre el estudiante			
	Incluye experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula.			
	Relaciona los contenidos de la asignatura con otras materias o con ejemplos del contexto local,			

	nacional o internacional.			
	Utiliza ejemplos y casos vinculados a la vida real			
	Las interacciones entre docente y estudiante favorecen los valores para una convivencia sana.			
Motivación	Manifiesta entusiasmo y compromiso al realizar su práctica docente.			
	Estimula la curiosidad y el deseo por aprender			
	Reconoce los avances de sus alumnos durante el desarrollo de las clases			
	Favorece la participación de todo el grupo			
	Hace interesante la asignatura.			

CUESTIONARIO CON MODALIDAD DE ESCALA DE LIKERT

Propósito: Obtener el grado de acuerdo y/o desacuerdo que tienen los docentes respecto al tipo de competencias docentes que se manifiestan en su práctica educativa.

INSTRUCCIONES: Marque con una la respuesta que mejor exprese su opinión acerca de cada indicador.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

Competencias didácticas					
	Organización de situaciones de aprendizaje	1	2	3	4
1.-	El diseño de situaciones didácticas es un elemento sustantivo para potenciar el aprendizaje de los estudiantes				
2.-	Los maestros utilizan diversas formas de organización (individual, binas, equipos) con los alumnos para generar aprendizajes				
3.-	El docente considera, selecciona y aplica actividades que le permiten al alumno pensar, analizar, discriminar, interpretar, preguntar, imaginar y proponer soluciones.				
4.-	La utilización periódica de diversos materiales y recursos es elemental para fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos				
5.-	Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes.				
6.-	Las actividades de investigación en otras fuentes son realmente necesarias para complementar el aprendizaje.				
7.-	La tarea escolar es un recurso para que el alumno reafirme o profundice en el conocimiento.				
Diversificación de estrategias didácticas					
8.-	Es imprescindible promover actividades participativas de acuerdo a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos				
9.-	Los contenidos conceptuales merecen mayor atención ya que de ellos se derivan los exámenes.				
10.-	Al diseñar las estrategias didácticas para generar aprendizajes, es necesario tener presente ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Cómo lo aprenden? y ¿Para qué le puede servir lo que aprenden?				
11.-	Un entorno escolar en condiciones difíciles, nulifica cualquier posibilidad de favorecer aprendizajes				
12.-	Un maestro debe adaptar las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos				
13.-	El salón de clases es el espacio único y más importante para generar acciones de aprendizaje.				

	Evaluación del proceso educativo				
14.-	El maestro debe Identificar áreas de oportunidad y valorar los avances de los alumnos para que puedan participar en el mejoramiento de su desempeño				
15.-	En los diversos procesos de evaluación se deben utiliza instrumentos para la obtención de evidencias tales como: Rúbrica, listas de cotejo, portafolio, exámenes escritos, verbales, entre otros.				
16.-	Un docente que evalúa adecuadamente valora los aprendizajes de los alumnos a partir del análisis de sus producciones para realizar una práctica docente pertinente.				
17.-	Se considera conveniente despejar dudas e inquietudes en los procesos de evaluación				
18.-	La autoevaluación y la coevaluación son oportunidades que les permiten a los alumnos compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos.				
	Creación de ambientes favorables				
19.-	Es necesario presentar a los alumnos el aprendizaje que se espera que logren en el desarrollo de sus actividades				
20.-	El patio escolar, el laboratorio, las canchas, el foro, la biblioteca y otros espacios son propicios para desarrollar ambientes favorables de aprendizaje.				
21.-	Es relevante utilizar la transversalidad de los contenidos y las asignaturas				
22.-	Vincular los contenidos con anécdotas, experiencias o historias de la vida real tiene un impacto significativo en un ambiente favorable de aprendizaje				
23.-	Un profesor debe propiciar acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.				
	La motivación como impulsor de la eficacia				
24.-	Un docente que tiene vocación manifiesta el deseo por seguir aprendiendo y su pasión por generar aprendizajes, con una labor entusiasta y comprometida.				
25.-	Los maestros son capaces de estimular la curiosidad y el deseo por aprender de los alumnos.				
26.-	Reconocer los avances académicos de los alumnos fortalece su desarrollo moral y los incentiva a ser cada vez mejores				
27.-	Propiciar la participación activa de los alumnos que menos participan debe ser un compromiso moral y ético de todo docente				
28.-	El docente debe recurrir a todas sus habilidades para despertar en sus alumnos el gusto y el interés por aprender su asignatura.				

Gracias por su participación.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

PROPÓSITO: Conocer los procesos formativos que han asumido los profesores para desarrollar las competencias básicas a través de su práctica docente

Fecha: _____
 Día/ Mes/ Año

Nombre del plantel: _____ Turno: _____

Asignatura: _____ Años de antigüedad: _____

INSTRUCCIONES: Marque con una **X** su respuesta a las siguientes cuestiones

	SI	NO
1. ¿En los últimos cinco ciclos escolares ha tomado usted cursos de forma presencial?		
2. ¿En los últimos cinco ciclos escolares ha tomado cursos en línea?		
3. ¿Ha tomado cursos sobre la Reforma Integral de la Educación Básica?		
4. ¿Ha tomado cursos sobre el Enfoque basado en Competencias?		
5. ¿Ha tomado los cursos por voluntad propia?		
6. ¿Ha tomado los cursos obligado por alguna autoridad educativa?		
7. ¿Considera que estos cursos han fortalecido sus habilidades para la planeación?		
8. ¿Considera que estos cursos han apoyado su desempeño docente al conocer diferentes estrategias de aprendizaje?		
9. ¿Se siento satisfecho (a) con el tiempo invertido en esos cursos?		
10. ¿Se siente satisfecho con los resultados que ha obtenido en su labor como docente?		

INSTRUCCIONES: Conteste brevemente las siguientes preguntas.

¿Cuáles son los cursos más significativos que ha tomado?

¿Cuáles son los documentos de apoyo (libros, textos, videos,) que ha leído?

¿Ha utilizado la internet como fuente de información?

¿Qué páginas de internet ha consultado?

¿Cuál es el máximo grado de estudios que tiene actualmente?

Muchas gracias por su valiosa participación.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Estimado Director (a) _____
de la Escuela Secundaria _____

Esta guía de observación tiene el propósito de recabar información respecto al tipo de competencias que desarrollan los profesores en su desempeño docente.

Por tal motivo, y para asegurar la claridad y pertinencia de cada uno de los indicadores le pido de favor leer cada uno de los indicadores y marcar las casillas según considere.

COMPETENCIA DOCENTE	INDICADORES	Es claro de entender		Es pertinente al nivel ed.	
		SI	NO	SI	NO
Planeación	Organiza actividades de aprendizaje en secuencias didácticas o proyectos.				
	Utiliza diversas formas de organizar a los alumnos para abordar los contenidos de la clase				
	Propone actividades para que los alumnos desarrollen habilidades del pensamiento (análisis, síntesis, indagación, imaginación, creatividad, entre otras).				
	Selecciona materiales adecuados al logro de los aprendizajes.				
	Incluye en su planeación el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación para el logro de los aprendizajes				
	Considera actividades de investigación en su planeación.				
	Considera la tarea escolar en su planeación como recurso para que el alumno reafirme o profundice en el conocimiento.				

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Estimado Director (a) _____
de la Escuela Secundaria _____

Este cuestionario con modalidad de escala de likert tiene el propósito de recabar información respecto al tipo de competencias que desarrollan los profesores en su desempeño docente.

Por tal motivo, y para asegurar la claridad y pertinencia de cada uno de los indicadores le pido de favor leer cada uno de los indicadores y marcar las casillas según considere.

Competencias didácticas		Es claro de entender		Es pertinente al nivel ed.	
		SI	NO	SI	NO
	Organización de situaciones de aprendizaje				
1.-	El diseño de situaciones didácticas es un elemento sustantivo para potenciar el aprendizaje de los estudiantes				
2.-	Los maestros utilizan diversas formas de organización (individual, binas, equipos) con los alumnos para generar aprendizajes				
3.-	El docente considera, selecciona y aplica actividades que le permiten al alumno pensar, analizar, discriminar, interpretar, preguntar, imaginar y proponer soluciones.				
4.-	La utilización periódica de diversos materiales y recursos es elemental para fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos				
5.-	Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes.				
6.-	Las actividades de investigación en otras fuentes son realmente necesarias para complementar el aprendizaje.				
7.-	La tarea escolar es un recurso para que el alumno reafirme o profundice en el conocimiento.				
	Diversificación de estrategias didácticas				
8.-	Es imprescindible promover actividades participativas de acuerdo a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos				
9.-	Los contenidos conceptuales merecen mayor atención ya que de ellos se derivan los exámenes.				
10.-	Al diseñar las estrategias didácticas para generar aprendizajes, en necesario tener presente ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Cómo lo aprenden? y ¿Para qué le puede servir lo que aprenden?				
11.-	Un entorno escolar en condiciones difíciles, nulifica cualquier posibilidad de favorecer aprendizajes				
12.-	Un maestro debe adaptar las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos				
13.-	El salón de clases es el espacio único y más importante para generar acciones de aprendizaje.				
	Evaluación del proceso educativo				
14.-	El maestro debe Identificar áreas de oportunidad y valorar los avances de los alumnos para que puedan participar en el mejoramiento de su desempeño				

UNIVERSO DE ESTUDIO



Escuela Secundaria Núm. 43
"Melchor Olcampo"



Colegio Antonio Padua Ríos



Escuela Secundaria Núm. 19
"Jesús Cantú Leal"

Solicitud de autorización para incursionar al campo de investigación

Director (a) de la Escuela Secundaria N° 19 Jesús Cantú Leal

C. María Irma Hernández Vázquez

Inspectora de la Zona Núm. 96 del Sistema Estatal

C. Margarita Villarreal Flores

Por medio de la presente solicito su autorización para asistir a la escuela a la que usted dignamente representa y tiene a su cargo.

El motivo principal, es llevar a cabo la aplicación de tres instrumentos de recopilación de datos: guía de observación, escala de likert y cuestionario. Por lo tanto, se requiere de su anuencia para aplicar dichos instrumentos a dos docentes considerando los siguientes criterios:

- Que los participantes hayan tomado los cursos de actualización y capacitación derivados de la Reforma Educativa de Secundaria a partir del año 2006 a la fecha.
- Que los profesores cuenten con una especialidad académica de distinta formación.

El propósito de la investigación es “explorar la influencia que ha generado en las prácticas de los docentes la enseñanza basada en competencias”, con la intención de recuperar información cualitativa y cuantitativa que nos permita tener una visión más amplia de las diferentes competencias que desarrollan los docentes al generar el aprendizaje.

Para efectos de redacción e interpretación de resultados se cuidará el anonimato de cada uno de los docentes, asentando un nombre diferente a cada uno de ellos para proteger su identidad.

C. Directora María Irma Hernández Vázquez

C. Inspectora Margarita Villarreal Flores

Acepto la autorización

Carta de consentimiento informado

El (la) C. Profesor (a) _____ quien
labora en el (la) _____

Declara que otorga su consentimiento voluntario para participar en el estudio ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE POR COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA 2011, el cual será llevado a cabo bajo la supervisión del Mtro. Alejandro Rodríguez González.

También declara que el Mtro. Rodríguez, le ha informado que aplicará tres instrumentos de recopilación de datos (guía de observación, escala de likert y cuestionario) que tienen el propósito de comprobar empíricamente los objetivos de la investigación.

Su participación consiste en permitir que el investigador observe las interacciones que se manifiesten entre docentes y alumnos al generar el aprendizaje, y utilice los instrumentos de acopio de datos que le permitan recopilar la información necesaria para el logro de los objetivos de los que ya fui enterado (a).

Del mismo modo, declara que ha sido notificado respecto al anonimato de los participantes en la investigación. Por lo tanto, no aparecerá en ningún momento y en ningún documento relacionado con esta investigación, su nombre y el de sus alumnos.

En función de lo expuesto, y previa valoración de la información recibida, por escrito y verbalmente, ratifica el consentimiento para coadyuvar con esta investigación.

Profesor (a)
(Nombre y firma)

Responsable de la investigación
(Nombre y firma)

**PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN
EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU IMPACTO
EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS**

FECHA	FASE	INDICADORES	REFERENTE TEÓRICO O INSTRUMENTAL	PROPÓSITO	COMPROMISO
Viernes 26 de enero del 2018	Introducción	Presentación y dinámica del proyecto	El profesional reflexivo: Donald Schon, 1998 y la Investigación Acción: John Elliot, 2001	Presentar la propuesta basada en una metodología de Investigación Acción.	Persuadir a los docentes, al auxiliar y al subdirector para que se perciban a sí mismos como colaboradores de un proyecto, que intenta influir favorablemente en su perfil profesional.
Viernes 23 de Febrero del 2018	1ª. Fase	Diagnóstico	Información derivada de las observaciones realizadas en las visitas áulicas	Recopilar evidencias de la intervención pedagógica llevada a cabo por los docentes	Afrontar el reto que representa reflexionar sobre el liderazgo pedagógico y su impacto en la propia práctica docente.
Viernes 30 de marzo del 2018	2ª. Fase (1ª. Sesión)	Interpretar la realidad educativa, apoyada y confrontada con un referente teórico actualizado.	Tema: La participación en equipo mejora la calidad de vida en el trabajo. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas: Sylvia Schmelkes, 1994. *El profesional reflexivo: Donald	Socializar e intercambiar opiniones sobre las siguientes temáticas: a) Algunos ejemplos de trabajo de equipo en la escuela.	Generar apertura a todas las opiniones y considerar la polémica y las posturas encontradas como una herramienta que nos permita enriquecer nuestro conocimiento

			Schon, 1998	<p>b) Reflexión sobre la acción.</p> <p>c) La calidad requiere liderazgo.</p> <p>d) La calidad depende de todos los que participan en el proceso.</p>	encaminado a la calidad educativa.
Viernes 27 de abril del 2018	(2ª. Sesión)	Diálogo constructivo	<p>Tema: La calidad requiere liderazgo. Sylvia Schmelkes; 1993.</p> <p>Resultados derivados de la prueba de PLANEA</p>	<p>Generar un diálogo constructivo para intercambiar ideas vinculadas con “El liderazgo pedagógico y su incidencia en la práctica docente”</p>	<p>Sugerir ¿qué elementos podemos incorporar, eliminar o sustituir para mejorar el liderazgo pedagógico de docentes y directivos y la transformación de las prácticas docentes?</p>
Viernes 25 de mayo del 2018	3ª. Fase (1ª. Sesión)	Diseño de la propuesta de cambio	<p>Diapositivas con información centrada en:</p> <p>¿De quién depende elevar la calidad de la educación de un plantel?</p> <p>¿De qué manera se debe asumir el liderazgo pedagógico tanto de directivos como de docentes?</p> <p>¿Es necesario hacer énfasis en el fortalecimiento y desarrollo del saber</p>	<p>Plantear estas preguntas al colectivo y socializar sus respuestas.</p> <p>Apoyarnos en los siguientes referentes teóricos:</p> <p>El profesor como gestor del aula. De la Herrán y Paredes 2008</p> <p>y (Hacia una mejor calidad de nuestras</p>	<p>Disposición para participar generando nuevas ideas que enriquezcan la propuesta de cambio.</p>

			<p>ser y convivir de los docentes y el equipo directivo?</p> <p>¿Qué importancia tiene planear y evaluar para la calidad?</p>	<p>escuelas; Sylvia Schmelkes, 1993) para identificar sugerencias de cómo abordar en la realidad educativa las cuestiones antes discutidas.</p>	
<p>Viernes 8 de junio del 2018</p>	<p>(2ª. Sesión)</p>	<p>Diseño de la propuesta de cambio (continuación)</p>	<p>Presentar en Diapositivas ¿qué es y cómo elaborar una planeación estratégica en base a un liderazgo compartido? (Guía práctica para la elaboración de la Planeación Estratégica) (Generalización de la Planeación Estratégica en Educación Inicial y Básica). Secretaría de Educación y Cultura, Sonora.</p>	<p>Generar una propuesta de cambio basado en una planeación estratégica que incluya objetivos, metas, acciones, responsables y rendición de cuentas, y asumiendo un liderazgo compartido.</p>	<p>Participación de todo el colectivo para identificar problemáticas (derivadas del diagnóstico) relacionadas con los procesos didácticos, el trabajo en equipo y el liderazgo compartido, y diseñar una plan de acción para llevarlo a cabo.</p>

Viernes 29 de junio del 2018	4ª. Fase	Aplicación de la propuesta	Metodología de Investigación Acción. John Elliot, 2001	Movilizar los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors, 1998 (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir) a través de los objetivos y metas diseñadas en la Planeación Estratégica.	Cumplimiento de las actividades encomendadas a todos los agentes involucrados en el plan de mejora de la escuela.
Viernes 6 de Julio de 2018	5ª Fase	Evaluación	Resultados obtenidos	Detectar fortalezas y áreas de oportunidad.	Reflexionar para reconstruir y fortalecer el liderazgo compartido que influya positivamente en la renovación de la práctica docente.