



BUAP

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

TESIS

**COMPETENCIAS DOCENTES, CONTEXTOS Y AMBIENTES DE
APRENDIZAJE EN LA PREPARATORIA REGIONAL “ENRIQUE CABRERA
BARROSO”**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:

RENÉ GALLARDO BALDERAS

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA

COMITÉ TUTORIAL:

DRA. JOSEFINA MANJARREZ ROSAS

DRA. ELVA RIVERA GÓMEZ

PUEBLA, PUEBLA

MAYO 2019

*Para los cuatro seres que más quiero,
por su amor infinito que guía siempre mi camino,
por estar a mi lado en las buenas y las malas;
por apoyarme, alentarme, comprenderme y darme amor sin pedirlo,
por enseñarme a ser mejor persona cada día que vivo.
A mis amados padres: Ma. Guadalupe y Ricardo,
y a mis dos amores que llenan de felicidad mi vida: Che y a nuestro hijo o hija;
el camino que ahora iniciamos vendrá lleno de bendiciones y amor.*

Agradecimientos

Agradezco desde lo más profundo de mi corazón a Che por permitirme entrometerme en tu camino y decidir estar a mi lado, desde aquel (15-29-29), a partir del que empezamos a recorrer esta historia sin guion escrito, pero con rumbo fijo que nos ha llevado a complementarnos en el uno con el otro (te quiero inmensamente). También quisiera agradecer a mi familia por el apoyo que siempre me han brindado, aunque lejos siempre están presentes en cada logro o triunfo que tengo, a mis padres que nunca han escatimado en darnos todo lo que tienen y en enseñarnos a esfozarnos para llegar a buen puerto (gracias infinitas). A mis hermanos: Ricardo, Laura, Luis y Elsa por ser una parte importante de mi vida. A mis sobrinas y sobrino, en orden de su llegada a la familia: Laila, Eunice, Helen, Nicole, Sara, Mateo y Fernanda por quererme sin condiciones. También reconozco con gratitud (y como una bendición) la llegada de ese nuevo ser con poco más de 23 semanas, pues ahora motiva, mueve, llena, guía, orienta, alienta y alumbró mi crecimiento personal y profesional, va para ti (bebé).

La tesis directamente o indirectamente está llena de agradecimientos, pero en una hoja o dos es imposible plasmar todos. Empezaré por agradecer a la Facultad de Filosofía y Letras por darme la oportunidad de realizar el posgrado en Educación Superior y poder concretar este proyecto. A mi director de tesis, a mi comité tutorial que con sus atinadas críticas y comentarios tan lúcidos ayudaron a culminar este trabajo. Agradecer de manera especial al Dr. Ángel Xolocotzi Yañez por facilitarme el apoyo para la estancia de investigación en Barcelona. Por otro lado, mi reconocimiento y gratitud para el CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona y al Departamento de Pedagogía Aplicada por abrirme las puertas y no escatimar en sus observaciones, y permitirme disponer de sus materiales, gracias a: Dr. José Tejada, Dr. Antoni Navío, Dr. Oscar Mas y Dr. Pedro Jurado.

Además mi más grande reconocimiento a los participantes de la investigación, ahora quiero agradecer con gran afecto y cariño a mis amigos: a Pável por la amistad incondicional y leal que hemos tenido desde hace más de diez años, gracias por ser ese amigo que siempre está ahí. A Gabriel y Remi por ser esas

amistades que están ahí cuando las necesitas. A Lupita y Emmanuel por formar parte del vínculo amistoso que me apoyaron, se solidarizaron y que me ayudaron dentro y fuera del posgrado (en las buenas y en las malas). Al Profe. Juan José Sosa Saucedo por ser ese líder que siempre apoya la superación personal y académica, gracias por abrir las puertas de la preparatoria y de su amistad. A la Mtra. Martha Olga por gestionar las facilidades en horarios y solidarizarse con mi superación académica, además de permitirme ser su compañero y amigo. Si olvidé mencionar a alguno de mis amigos o personas cercanas a mi, les ofrezco una disculpa pero les extiendo mi reconocimiento y gratitud, y, por último, a mis alumnos en la preparatoria que me motivan a seguirme preparando para perfeccionar la enseñanza que de mi consumen.

Para concluir, gracias a ti lector que en tu búsqueda llegaste a este trabajo y dedicas tu tiempo a leer estas líneas, esperando que encuentres información fructífera y de ayuda para ti, ojalá que refuerce y valga la pena dedicar una lectura rápida o minuciosa, en la que puedas ubicar la retribución a tu tiempo sobre algún tema de interés en el trabajo.

¡Gracias! A todos con cariño y aprecio.

René Gallardo Balderas

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	7
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	20
1.4 OBJETIVOS GENERALES	20
1.5 JUSTIFICACIÓN	21
1.5 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	26
II. MARCO CONTEXTUAL	27
2.1 LOS ORGANISMOS MULTILATERALES Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	27
2.2 Orígenes del Bachillerato en México	30
2.3 La educación en México y el Bachillerato General Mexicano	32
2.4 Las preparatorias de la Universidad Autónoma de Puebla	34
2.4.1 El Nivel Medio Superior y el enfoque por competencias	36
2.4.2 La Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso”	39
2.4.3 El contexto de la preparatoria “Enrique Cabrera Barroso”	42
2.5 La PRECB, las competencias, el contexto y el ambiente de aprendizaje	46
2.6 EL CONTEXTO DEL MUNICIPIO DE TECAMACHALCO	50
III. MARCO TEÓRICO	52
3.1 El enfoque por competencias y los procesos: de enseñanza y aprendizaje ...	52
3.2 El origen del concepto proceso	54
3.3 Los procesos de enseñanza, aprendizaje y educativo desde la EBC	61
3.3.1 Conceptualización del proceso de enseñanza	64
3.3.2 El proceso de aprendizaje –formas de conceptualización–	71

3.4 El constructivismo como base del proceso enseñanza- aprendizaje	78
3.4.1 El constructivismo y la tríada procesual: enseñanza-aprendizaje-educativo	83
3.4.2 El aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje	88
3.4.3 El aprendizaje por descubrimiento: aportaciones al proceso de enseñanza- aprendizaje	91
IV. METODOLOGÍA	95
4.1 Tipo de Investigación.....	95
4.2 Diseño de la investigación	96
4.3 Población	99
4.4 Muestra.....	101
4.5 Materiales	103
4. 6 Procedimientos	106
V. RESULTADOS	108
5.1 La experiencia docente en la enseñanza-aprendizaje	108
5. 2 Competencias docentes y activación de saberes previos	113
5. 2. 1 Las divisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje	121
5. 3 Las herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	127
5. 4 El aprendizaje aplicado y las competencias	132
5. 5 El Nivel Medio Superior y el modelo por competencias en la BUAP	139
VI. CONCLUSIONES	146
REFERENCIAS	168
NOTAS	176
ANEXOS.....	180

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere a elaborar un análisis cualitativo de las *competencias docentes* en la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). La búsqueda del objeto de estudio se sustenta en el trabajo que realizan en la práctica docente los profesores del primer semestre haciendo uso del enfoque por competencias, el cual nos permitirá examinar a detalle la aplicación de las competencias docentes, a partir de la recuperación de la experiencia de los maestros.

La educación en el siglo XXI en México está transitando por muchas reestructuraciones, reformas y políticas educativas que impactan directamente en los modelos planteados para enfrentar los retos educativos, que son resultado de la globalización y sociedad del conocimiento y que las instituciones llevan a cabo en los distintos niveles. En el caso del Nivel Medio Superior (NMS) de la BUAP el modelo de competencias fue el derivado de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS: 2008), dicho sea de paso, en el Bachillerato Universitario de la BUAP se implementó el Plan 06 (2010, 2014 y 2017) y el Plan 07 (2018). Esta reforma considera que los alumnos en dicho nivel obtengan, a partir de un currículo alineado a competencias, una serie de habilidades y destrezas para enfrentar los desafíos del mundo globalizado y, a la vez, adquirir las competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Sin embargo, dicha reforma también deduce que para señalar sí o no fueron logradas las competencias, se establecieron una serie de tareas, productos y atributos para verificar el logro no solo de éstas, sino la aplicación de las competencias docentes.

En conclusión, la conjunción del contexto y los agentes que intervienen en la educación media son el detonante para identificar el logro de las competencias.

Pese a lo anterior, el enfoque por competencias puede ser organizado “desde diferentes enfoques, como [...] el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo” (Tobón, 2008, p. 2). No obstante, es frecuente que los modelos se centren en el currículo, organización administrativa, contexto educativo, entre otros, pero, no focalicen la experiencia del profesorado y el uso de las competencias docentes en la enseñanza-aprendizaje. Es decir en la práctica docente recae la responsabilidad de la aplicación o no de tal o cual modelo y, al mismo tiempo, de verificar o evaluar las competencias con las que cuenta y con las que no cuenta.

El discurso de las reformas de 1934, 1990, 2006 y 2008 que se aplican en los distintos niveles educativos desde hace décadas incide en una serie de cambios, muchos de éstos directamente reflejados en los planes educativos que configuraron los mapas curriculares, a decir de los currículos que se llevaron a cabo no han cumplido su cometido –cambiando constantemente–, a saber, “con el objeto de establecer un marco general de referencia respecto al proceso que ha seguido [la educación] en México, [...] sobre planeación, administración, regulación y financiamiento” (Arizmendi, 1982, p. 5). Por ello, no se logra concluir con los objetivos, metas y propósitos trazados en las reformas. En ese sentido, los antecedentes educativos en México y la función histórica son los que permiten establecer las bases de las instituciones educativas –modernas–, posteriores a la conquista de la Revolución Mexicana, dentro del marco de la contribución al

desarrollo nacional, con el objetivo en algunos casos de elevar la calidad en los distintos niveles educativos.

A la luz de lo anterior, el enfoque por competencias que actualmente está vigente pretende cubrir una serie de objetivos, es decir, con el acuerdo secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y el acuerdo 447 por el que se implementan las competencias docentes. La aplicación de esta reforma fue apresurada y, por ende, no permitió digerir dicho enfoque. A partir de que se acelera la reforma del 2008 y, por el hecho de que se establezcan las competencias no garantiza que la aplicación de las mismas se lleve a cabo, incluso ni que se tenga un dominio teórico, práctico y metodológico de estas. En razón, no solo de capacitaciones, diplomados, talleres, cursos, certificaciones, entre otros., que pretendían cambiar la práctica docente y, así lograr mejorar la labor docente y los aprendizajes en los alumnos.

De hecho, el mismo enfoque señala que existen varias formas de abordarlo como ya se mencionó anteriormente, no obstante, en lo que se refiere a las competencias y el contexto educativo al que se suman ha tenido mucha resistencia por carecer de un sustento conceptual (definitorio) claro que precise el uso de éstas, algunas propuestas que definen las competencias son Mischel (1968), McClelland (1973), Boyatzis (1982), Tejada (1999), Tobón (2000), Le Boterf (2001) Lévy-Leboyer (2003), Zabalza (2003), Perrenoud (2004), entre otros. El enfoque por competencias no es algo nuevo “en la década de los años ochenta en países como Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, Canadá y Francia” (Rodríguez Zambrano, 2007, p. 147.), ya se había propuesto el enfoque de

competencias, con una visión netamente industrial, a partir de lo anterior se observa que los intentos por trasladar un concepto de un área a otra han sido múltiples y variados, incluso, algunos con gran éxito.

Para McClelland (1973); Torres Santomé (1978), Lévy-Leboyer (2003), Zabalza (2003), López-Herrerías (2014) y Tejada (2016) señalan que el concepto de competencia proviene del ámbito empresarial o industrial, y éste remite precisamente a los *procesos de producción* en ciertas áreas de la industria, con base en ciertos estándares de calidad en las técnicas y métodos del proceso de elaboración de tal o cual cosa. De tal modo que se tiene el dominio de tales habilidades para resolver eficazmente un problema, con lo cual se es competente en el dominio de esa área.

En Educación Media Superior (EMS) la adopción de los planes de estudio y la alineación de los currículos en los distintos subsistemas existentes enfatizó la urgencia de constituir un Marco Curricular Común (MCC) acotado en el acuerdo secretarial 444. Los actores y sujetos de la EMS enfrentan una situación en la que el modelo de competencias –pretende– que los contenidos de las asignaturas se relacionen con los retos que enfrentan en la vida cotidiana. En el caso específico de las competencias docentes deben ser el elemento fundamental que debe reunir el profesor para efectos de la enseñanza y el aprendizaje. Los factores en la enseñanza de la EMS y las competencias docentes combinadas con los contenidos disciplinares y el contexto hacen que este enfoque, además de novedoso se sustente en “la mayor consideración [...] que posee un perfil profesional específico [en la educación es] importante para conceptualizar lo que

significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión” (Pavié, 2011, p. 68).

1.2 Planteamiento del problema

El problema central de la investigación se enfoca en las Competencias docentes: contextos y ambientes de aprendizaje, en la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” de la BUAP desde de la experiencia docente de los profesores de primer semestre de la institución. La Educación Basada en Competencias (EBC) pretende garantizar objetivos, metas y propósitos con el fin de obtener una educación de calidad, no obstante, el modelo de competencias se aplicó en el NMS de la BUAP hasta 2010. La dinámica de la EBC no es solo una moda educativa, un juego del lenguaje, una serie de acrónimos, de habilidades a desarrollar, de atributos, entre otros, en contraste, el asunto educativo –hoy día– va más allá. La forma de enseñanza que plantea la EBC es dejar el escritorio, el curul, la cátedra, la exposición centrada en una sola persona para despertar en el alumno la motivación de nuevos retos para lograr ciertas actitudes, aptitudes, aprendizajes, procedimientos simples y complejos que permitan enfrentar los retos en el contexto.

El problema de la educación en la actualidad y el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento son factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del aprendizaje significativo, del aprendizaje basado en problemas. Ahora se considera que con un conjunto de tareas, productos, atributos, entre otros, se promueva la formación integral, la

retroalimentación, la discusión de estrategias, la auto-evaluación y la co-evaluación de qué es lo que se aprende en los contenidos disciplinares y las habilidades que se desarrollan. Como lo señalan McGrath (2002) y Fernández-March (2006) el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ofrece al alumno retos que despiertan el interés por resolver una serie de tareas, por lo cual los docentes desde su experiencia deben dirigir y combinar las actividades en distintos contextos que le permitan verificar la adquisición de conocimientos.

Visto que la práctica docente deja de ser pasiva, pues la forma de enseñar contenidos disciplinares, ahora es activa desde la enseñanza-aprendizaje, los aprendizajes significativos, el ABP, entre otros, que movilizan saberes, procedimientos y actitudes de los escolares para que aprendan a vivir y sacar provecho de su entorno. La EBC debe generar aprendizajes significativos para la vida, en investigaciones previas de McGrath (2002), Fernández-March (2006), López-Herrerías (2014), Tejada (2016), Gil-Galván, (2017), se aprecian tres vértices que acotan el tema de investigación: a) Cómo verificar si el alumno con un conjunto de tareas, logró los aprendizajes esperados, b) Por qué las habilidades que se espera que el alumno adquiriera se pueden verificar con una serie de productos o evidencias y c) Cómo cerciorarse de que los conocimientos, habilidades, actitudes y solución de problemas se integran en el aprendizaje a nivel áulico, a saber, el docente debe articular el ambiente de aprendizaje para generar el interés del alumno.

Por esta razón, podemos plantear las siguientes preguntas: ¿cuál es el proceso de enseñanza que siguen los profesores para contextualizar de manera

efectiva? y ¿cómo se utilizan las competencias docentes para construir un proceso de enseñanza-aprendizaje? Dichos planteamientos pueden orientar la investigación, tomando como base lo anterior se define que un proceso de aprendizaje es aquel que “propicia oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal” (Mas, 2012, p. 303). Debido a lo anterior se partió del análisis de la experiencia docente de los profesores de primer semestre de la preparatoria y esto nos permitió observar si existe una contextualización adecuada en la enseñanza, o, es realmente importante la construcción de un ambiente de aprendizaje. Todo ello, para poder analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las competencias docentes, es decir “como un elemento nuclear, intrínseco a ella[s] misma[s] y un momento de vital importancia en el aprendizaje del alumno” (Mas, 2012, p. 313) son fundamentales para que a partir de la práctica del profesor se modele lo aprendido.

Cabe decir que lo anterior ha sido abordado desde diferentes ópticas: el constructivismo, el funcionalismo, el conductismo, lo sistémico-complejo, etc., pero es claro el impacto que esto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en la arena educativa, es decir, la categorización de ciertos procesos en el aprendizaje no solo pretenden fundamentar y economizar el tiempo sino que se efectiviza el mismo. Aclarar un proceso de enseñanza en un contexto específico no es cosa sencilla, pues los contenidos disciplinares deben estar alineados al contexto en el que se desarrolla.

Si bien un proceso debe ser capaz de que tanto el profesor como el alumno se apropien de su realidad –a decir del contexto–. Debemos entender que las

metodologías, las estrategias, la pedagogía, la didáctica, entre otras, han sufrido y modificado una serie de elementos en la práctica docente. Lo cual ayuda al proceso de enseñanza, sin perder de vista lo que se considera el problema medular que son las Competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje. A decir de esto: el proceso de enseñanza-aprendizaje, su significado, el contexto, el modelo, el enfoque, entre otros temas que están interconectados directamente con el ámbito educativo.

Parece que hablar de competencias ya es tan común que no se le da la importancia o magnitud al tema, tal vez desgastado por una mala conceptualización, ya que de modo tajante cada uno interpreta las competencias a su manera; éstas pueden ser: genéricas, disciplinares básicas o extendidas, incluso en las que nos centraremos nosotros, las competencias docentes, que debe reunir un profesional de cualquier disciplina. Debido a esto, al rastrear el concepto se encontró que éste viene del ámbito laboral como requisito de ciertas certificaciones y cualidades con las que el operario (obrero) debe contar para garantizar la calidad, en este caso del producto final. Ahora bien, el término adquiere en el contexto educativo matices *poli-semánticos*, entonces, el primer problema al que se enfrentó la investigación es que no hay una conceptualización clara de dicho término. Es importante que desde esta perspectiva se invoque de manera sencilla la orientación por parte de una teoría que permita la conceptualización de las competencias, probablemente, dicha teoría es el constructivismo.

En función de qué podríamos conceptualizar las competencias, en primer lugar desde la experiencia del docente, un segundo momento del contexto en el que se desenvuelve, un tercer aspecto del campo disciplinar al que pertenece, y, en cuarto lugar se revisó la literatura especializada sobre el tema, un quinto momento se focalizó el concepto y sus definiciones y, finalmente, se observó la aplicación de las competencias, por citar un ejemplo, por medio de los relatos del contexto en el que se desenvuelven en la práctica docente. El problema de las competencias para nada es nuevo inicia en la década de los ochenta en Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, entre otros. En América Latina inicia con el “Proyecto Tuning y 6x4” que toma como referente el Programa ALFA de Europa, con el que la UNESCO (2007) pretende afinar las estructuras educativas¹.

En México el proyecto llegó en el 2008 con la RIEMS y los cambios al modelo educativo que se organizan, ahora con base en el marco jurídico y legal del Artículo 3 de la Constitución (2002, 2004 y 2006) y la Ley General de Educación de acuerdo a los Artículos; 2, 4, 7 y 8 (UNESCO, 2010), en el que se adoptan las competencias como base de los modelos educativos obligatorios. En la BUAP el modelo inició en 2010 con la adopción del nuevo enfoque por competencias, como parte de la nueva política de la SEP-SEMS² y de la que emanó la RIEMS (UNESCO, 2010).

Como se mencionó previamente el problema estriba no solo en tener un perfil³ afín al área de conocimiento (Anexo 1), ahora se trata de considerar qué tanto alumnos, profesores, directivos y padres de familia aportan al contexto educativo y a los ambientes de aprendizaje. En el ámbito de las competencias nos

encontramos en una labor de diversas propuestas, sin embargo, como lo mencionamos anteriormente, no debemos perder de vista el planteamiento que nos permitirá describir y explicar el problema de la práctica docente en la PRECB de la BUAP bajo el EBC, que incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual tiene como propósito: analizar la práctica docente que nos permita llevar a cabo un registro de observación, aplicando entrevistas, usando cuestionarios, etc., para identificar el proceso de EBC que siguen los profesores en la aplicación de las competencias docentes y su labor docente.

En la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso⁴ de la BUAP el lugar en el que se encuentra ubicada es la región Tecamachalco-Tehuacán, esta región se caracteriza por captar alumnos de distintas comunidades y medios que van desde lo rural hasta lo semi-urbano⁵. El enfoque de competencias que se adaptó a los planes de estudio Plan 06 (BUAP, 2010) y Plan 07 (BUAP, 2018) en el NMS de la BUAP, incidió en las asignaturas para que éstas desarrollaran las competencias: genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas que se establecieron en el MCC de la RIEMS, además los docentes deben adquirir una serie de competencias que se entrelazaran con su experiencia y el rol docente como un conjunto que articule el EBC en el contexto y el ambiente de aprendizaje. Las catorce academias del NMS de la BUAP hicieron adaptaciones a los contenidos disciplinares de las asignaturas, a partir del 2010 los contenidos se alinearon al MCC de la Reforma del 2008 que propone la SEP-SEMS y que salió publicada en el DOF⁶ en la que se establece el Enfoque por Competencias (EPC) para la Educación Media Superior.

De esta manera, tenemos que las academias generales del NMS de la BUAP con las adaptaciones a los programas de cada asignatura, principalmente en los contenidos disciplinares; en una primera revisión en 2010 y 2014 (modificaron la cantidad de contenidos de Plan de estudios vigente 06) y, en una segunda etapa en el año 2018 (se modificó la integración de competencias, para mediados del año 2018 el Plan de estudios se mudó por completo a 07), se enfatizó que los alumnos con una serie de contenidos, atributos de las competencias y tareas a desarrollar adquirieran el Aprendizaje por Competencias (APC). No obstante, la dinámica que se presentó al interior de las academias no fue así, por citar un ejemplo, en la Academia General de Filosofía (AGF), y, en el caso de la Academia de Unidad de Filosofía de cada preparatoria (AUF) fue completamente negativa, dado que los contenidos disciplinares y la aplicación de los mismos dista mucho entre preparatorias.

En el caso específico de la PRECB es innegable que ocurre lo mismo al intentar cubrir metas y propósitos basados en la EPC, pues los contenidos y la aplicación en la práctica docente no se realizó, debido a que los factores son múltiples, por ejemplo: la formación, el haber cursado el diplomado en competencias (PROFORDEMS) o no, contar con el (CERTIDEMS) o no, el no seguir planeaciones acorde al contexto, el no tener estrategias metodológicas, etc. Es decir, la falta de capacitación y el desconocimiento del enfoque por competencias instituyó en las prácticas docentes seguir con la educación tradicional, así que, la visión de las competencias que cada docente tiene es

variada y sin contextualización, puesto que los docentes no adaptaron su práctica en el aula y, por ende, no se alinean a las condiciones del EPC.

Para ejemplificar lo anterior, la Academia General Filosofía (AGF) hace modificaciones a los contenidos disciplinares hasta el año 2010, luego en 2014 y, finalmente en 2018 ajustando las competencias propuestas en el contenido programático de la asignatura de Filosofía-Lógica-Ética, al igual que en la asignatura de Epistemología (optativa) con lo que se pretende que las competencias docentes se practiquen en el aula, o bien, se adapten al aula o se adapten al contexto.

Lo anterior lleva a reformular que el enfoque por competencias en el Plan de estudios 06 y 07 del MUM del NMS de la BUAP, a partir de la práctica docente no se ha llevado a cabo, puesto que el perfil docente no se considera importante, ya que, las competencias docentes han pasado a segundo plano buscando poner como eje fundamental solo las competencias y los logros que los alumnos tienen que alcanzar –propósitos y metas–, dado que las preparatorias BUAP no tienen un nivel homogéneo de los contenidos. A partir de esto un ejemplo emblemático se hace evidente en el caso de la asignatura de Filosofía, cada preparatoria aplica sus instrumentos de evaluación, avances programáticos e incluso cada docente decide hasta dónde profundiza el programa y los contenidos disciplinares. La interpretación de las competencias por parte de cada docente ha sido muy peculiar, pues, solo interpretan lo que dice la competencia y los atributos, debido a que no hay enfoques concretos que definan a ésta.

Si bien las modificaciones a los programas (de Matemáticas, Lenguaje, Filosofía, Historia Universal, Química, etc.) de primer semestre de las preparatorias BUAP, parten de la enseñanza del EPC y la práctica docente que se imparte en dicho semestre es el eje rector en el que se situó para replantear el tema de competencias docentes y el aprendizaje que se pretende alcanzar con dicho enfoque desde la experiencia misma de los profesores. La finalidad fue describir la forma en la que se lleva a cabo la práctica docente y la aplicación de las competencias con las que debe contar éste, a saber, contextualizar su experiencia y ambientar el aprendizaje en el aula. Bajo el enfoque por competencias haremos un análisis y reflexión de por qué es importante que las competencias docentes y las competencias de los alumnos se entrelacen para que en la práctica, los aprendizajes se conjunten y sean la base de una construcción de aprendizajes y una definición de las competencias en el marco de la Educación Media Superior.

Considero importante replantear el tema de competencias docentes⁷ ya que los antecedentes del tema son bastos, empero, solo se pretende articular con una serie de atributos observables, principalmente desde lo cuantificable y no tomar en cuenta lo cualitativo del aprendizaje. Es decir, en primera instancia se considera que enunciar en un aula las competencias o que el alumno las recite de memoria es la obtención de las mismas. No obstante, el proceso de enseñanza en la práctica docente conlleva, no solo atributos, sino también una sistematización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) que lleve a adquirir ciertos logros que no van a poder ser medidos con números, esto es, debemos poner el énfasis en

las competencias docentes y el PEA como un problema central en la educación, debido a que mucho se ha dicho de las competencias pero poco del proceso que nos permite el articular ambos factores: competencias de los alumnos y competencias de los docentes.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de la enseñanza-aprendizaje por competencias en la práctica docente de la PRECB?

1.4 Objetivos generales

1. Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, la aplicación de las competencias docentes en la práctica docente de los profesores de la PRECB.
2. Describir las características del proceso de las competencias docentes: contextos y ambientes de aprendizaje en la práctica docente de los profesores de la PRECB.

Objetivos específicos

1. Describir la experiencia docente que se lleva a cabo en el enfoque por competencias de la PRECB de la BUAP.

2. Identificar en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuál es la práctica docente bajo el modelo por competencias que contextualiza y crea ambientes aprendizaje en el aula.
3. Examinar el uso de las competencias docentes: contextos y ambientes de aprendizaje en el proceso de enseñanza y cómo se lleva a cabo en la práctica docente.
4. Observar la aplicación de las competencias docentes: contextos y ambientes de aprendizaje en los profesores de la PRECB.

1.5 Justificación

Las competencias se han convertido en un tema importante, hoy día las competencias se ubican por encima de los contenidos, objetivos, propósitos en los estudios formales en las instituciones de educación básica, secundaria, media y superior. Esto gracias a que en la década de los años 80 se comenzó a considerar el enfoque de las competencias como valioso, ya que se observó que los alumnos de igual manera que un trabajador (u operario) en la industria deben ser capaces de comunicarse, de resolver problemas, de trabajar cooperativamente, de trabajar colaborativamente y debían hacerlo de manera eficaz y eficientemente, por tanto, en la educación formal a los alumnos se les exigió que bajo el paradigma de la sociedad del conocimiento, sobre todo, bajo la tendencia de la obsolescencia de los conocimientos, los estudiantes estuvieran capacitados para enfrentar los retos en los diferentes contextos.

A decir de lo anterior, los constantes cambios que se viven en las diferentes sociedades y las demandas que surgen de las mismas, lleva a que las instituciones en los distintos niveles se encuentren frente a estos desafíos y ante esta necesidad adopten nuevos mecanismos para formular los currículos que van a formar a los estudiantes, es decir, preparar a los futuros ciudadanos. Debido a esto las instituciones educativas con la intención de cumplir las expectativas que plantea el Paradigma de la Sociedad del Conocimiento (PSC) o por lo menos acercarse a esa meta que se plantean, por decirlo así, en cuanto a la integración de los futuros profesionistas en el mercado laboral. Para Ibáñez (2006) el currículo expresa la formación que el alumno recibe desde el nivel básico hasta el superior, en ese sentido:

El currículo [...] complejo y multidimensional, es lo que impide aproximarse a su definición o análisis desde un solo punto de vista. [...] El currículum puede concebirse como núcleo o centro de la educación, en cuanto constituye el factor normativo y regulador de los procesos educativos que ocurren y deben ocurrir en la institución. (p. 45).

Visto desde esa perspectiva el currículum se alinea al nuevo paradigma de las competencias, sin embargo el camino trazado por el Enfoque Basado en Competencias (EBC) ha sido restringido, sobre todo, por la interpretación que se le da en las instituciones, las adaptaciones a sus mapas o mallas curriculares, por citar un ejemplo, en el conjunto de conocimientos disciplinares que son el núcleo medular de los planes de estudio se sigue articulando desde el paradigma de la

enseñanza tradicional. Los contenidos son los que van a formar al estudiante, en este caso las competencias genéricas, básicas y profesionales, además de las competencias docentes con las que debe contar un profesional de la enseñanza. En consecuencia, el interés principal de la presente investigación son las competencias, específicamente las competencias docentes que es el sustento fundamental del análisis de esta investigación. Es decir el referente del EBC en la PRECB y la operatividad en la BUAP a través de la práctica docente en el contexto y el ambiente de aprendizaje.

Es importante mencionar que las propuestas curriculares a partir de la RIEMS (2008) y el Nuevo Modelo Educativo (2016) adoptaron el EBC, en el que se impulsa “el enfoque de educación por competencias y la articulación de los más de treinta subsistemas educativos, mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)” (NME, 2016, p. 38). El principal objetivo del enfoque por competencias que establece el NME es enfrentar los desafíos y el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad de conocimiento.

En este sentido, las competencias no son algo exclusivo de los alumnos sino que también forman parte medular de aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y solución de problemas que el docente debe gestionar. Pues ahora las competencias docentes forman parte del reto de articulación que debe existir entre competencias genéricas, básicas y profesionales que deben conjuntarse con las competencias docentes. Así que a partir del análisis documental sobre el tema en las últimas décadas las propuestas teóricas de Mischel (1968), McClelland (1973),

Boyatzis (1982), Spencer y Spencer (1993), Tejada (1999), Tobón (2000), Le Boterf (2001), Lévy-Leboyer (2003), Zabalza (2003), Perrenoud (2004) han tenido implicaciones formativas tanto en los alumnos como en los profesores, el reto es desarrollarlas en contextos distintos y propiciar los ambientes adecuados para lograr la instrumentación de las competencias. Para Yániz (2000):

Las competencias requieren de un plan de actuación, [que consiste en la toma de decisiones para las] actuaciones, por lo que uno de los cambios principales [están en que la integración que el] diseño curricular produzca un auténtico proyecto formativo integrado. (p. 11).

Las competencias no solo forman parte del entramado en el diseño curricular, sino que son una demanda de la globalización y los mercados laborales, no obstante, es innegable que hay deficiencias que tienen que corregirse, principalmente en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) y la aplicabilidad de las competencias docentes. De manera que los agentes que intervienen en el PEA, en este caso los docentes deben hacer una selección minuciosa de las metodologías, estrategias, actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje pertinentes, eficaces, eficientes que coadyuven en el contexto y en el ambiente de aprendizaje para alcanzar las metas propuestas. Concordamos con la propuesta de Herrera & Dridiksson (1999) en que la detección de necesidades en el aula sirve para hacer un diagnóstico general de las insuficiencias y al mismo tiempo ver las competencias que se pretenden desarrollar. Por otro lado, el ambiente de aprendizaje debe fortalecer las

metodologías, estrategias para resolver los problemas a los que se enfrenta el docente y concretar los aprendizajes esperados en los alumnos.

Se puede observar que la formación de los alumnos bajo el Enfoque por Competencias (EPC), no solo tiene el cometido de satisfacer las necesidades de los mercados laborales, sino que el principal objetivo es formar seres capaces de adaptarse armónicamente al contexto y de aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. Por lo tanto, la propuesta del EPC implica una serie de retos, principalmente para los profesores, desde esa mirada coincidimos con Díaz Barriga (2011) en el sentido de que el EPC reivindica en el terreno educativo la lucha por eliminar el enciclopedismo del siglo XVI que se anquilosó como práctica docente hasta finales del siglo XX, por ello debemos reconocer que el enfoque requiere de conocer el contexto y adaptarse a él. Por otro lado, promover la creación de ambientes que permitan la aplicación y el desarrollo de las competencias de los alumnos y de los docentes. Con esto nos referimos a que las competencias apuntan al desarrollo de un proceso, una cualidad, que puede ejecutarse desde diferentes teorías pedagógicas, por ejemplo; socio-constructivismo, funcional, sistémico-complejo, conductismo, cognitivismo, entre otros.

En suma, se pone al descubierto que el EPC es una propuesta que visualiza y entiende el logro de los aprendizajes como un proceso que se va modificando a lo largo de la formación educativa, esto es, dependiendo del nivel educativo del que se trate. A raíz de esto, “una sociedad vive lo que es capaz de promover por quienes la integran y éstos tienden a potenciar aquello que han

podido aprender y animar [...] de la escuela.” (López, 2014, p. 16). Las competencias han provocado la mejora, las adaptaciones y readecuaciones para vivir en la sociedad del conocimiento, es decir, aprender bajo el EBC no solo es la combinación de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y solución de problemas, sino que la conjunción de estas se debe articular con el saber, saber hacer y saber ser de profesores y alumnos.

1.5 Alcance de la investigación

El alcance de la presente investigación fue de carácter descriptivo-narrativo con base en la Metodología cualitativa aplicando una serie de técnicas de producción de datos (Entrevistas no estructuradas y Grupo de discusión), de acuerdo con Hernández, Fernández, & Baptista, (2010); Forni (2010), Stott & Ramil (2014), Sautu (2015), Martínez (2015), Álvarez-Balandra & Álvarez-Tenorio (2018), así que los datos obtenidos se vincularon de la siguiente manera:

Los datos de las entrevistas no estructuradas partieron de la premisa de resignificar el instrumento general elaborado, para no sesgar las categorías ya establecidas, lo que dificultó; primero, determinar el número de entrevistas; segundo, las condiciones en las que se dio la entrevista llevando un registro anecdótico con los participantes con lo cual se obtuvieron los datos. No obstante, para el grupo de discusión se partió del hecho de que se aplicó el instrumento y se trabajó por temas y subtemas siguiendo los lineamientos de las categorías

previamente establecidas, la dificultad fue el espacio que algunas veces estaba ocupado, pero al final se solucionó el problema para la obtención de datos.

La propuesta inicial fue ejecutar tres técnicas de producción de datos (Sautu, 2015): 1. Guía de entrevista no estructurada, 2. Grupo de discusión y 3. Entrevistas en profundidad para concretar una propuesta conceptual sólida en cuanto a la concepción y aplicación de las competencias docentes que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante las dificultades solo se ejecutaron los dos primeros.

II. MARCO CONTEXTUAL

2.1 Los organismos multilaterales y la educación media superior

Los organismos multilaterales (OM) han jugado un papel importante en la educación, en México esto no es la excepción ya que se han aplicado una serie de políticas educativas y reformas, sin olvidar las políticas de financiamiento⁸ y, con base en las recomendaciones de los OM dichas políticas han tenido injerencia en los diferentes sistemas y subsistemas desde nivel básico hasta nivel superior. En otras palabras, los OM más que valerse de políticas y reformas educativas han aplicado políticas administrativas, políticas económicas y políticas de financiamiento a la educación que han tenido injerencia directa en la dinámica educativa en los distintos niveles.

Entre los Organismos Multilaterales que proporcionan financiamiento se encuentran: el Banco Mundial (BM) de 1940-1990, el Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1982, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1996, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 1996 y

1997 y el Comisión Económica para América Latina (CEPAL-UNESCO) en 1992⁹. Los cuales han reconvenido en los ajustes necesarios y las tendencias o demandas a nivel global, regional, sectorial y local en la educación, dicho sea de paso, el sistema educativo y las reformas, políticas y recomendaciones de los OM se ajustan a factores tanto internos como externos, por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2013-2018), Plan Sectorial de Educación (2013-2018) y Plan Estatal Desarrollo en el caso de Puebla (2011-2017) que son los lineamientos que debe seguir la educación dependiendo del nivel educativo.

Las modificaciones de los planes educativos y programas del nivel básico hasta el nivel superior, e incluso a nivel posgrado, han seguido las recomendaciones de los OM, por un lado. Por otro lado, los sectores en los que operan tales sugerencias y reformas se ajustan al modelo global de la economización educativa. En palabras de Coraggio (1995), la incidencia del Banco Mundial (BM) y las políticas y reformas educativas desde el punto de vista de la inversión en la educación superior (ES) y en los otros niveles educativos se da en un contexto económico global (neoclásico), poniendo como ejemplo distintas arenas sociales en las que impacta la economización educativa.

En ese sentido el modelo educativo en México, después de las décadas de los 70 hasta los 90 busca como principio básico una *educación de calidad*, con esta bandera, por ejemplo, se orientó el sexenio de Enrique Peña Nieto (en el PND 2013-2018). La política educativa que se siguió durante el periodo del Peñato fue acorde al propósito de dar continuidad al Modelo Basado en Competencias (MBC) (Universidad de Deusto, 2003), y, que dichas líneas de acción se promovieron desde su antecesor Felipe Calderón Hinojosa (PND 2007-2012), con

el propósito de que la Educación Media Superior se homogenizará para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que debían enmarcarse en un perfil básico de egreso para la EMS (Tuning, 2003).

El sector en que se ubica México a nivel América Latina -es el sector en el que se encuentran: América del Sur, El Caribe y América del norte siendo este último al que pertenece México-, dicho de este contraste hace que dentro del país se dividan cinco regiones socioeconómico-educativas y, por tanto, los sectores son: la zona sur-sureste, la zona centro, la zona occidente, la zona noreste y la noroeste (CONAGO, 2015).

El escenario de la educación sigue las tendencias globales y el modelo educativo basado en competencias, o, Enseñanza Basada en competencias (EBc) que proponen como plan piloto los OM y se aplica en 2004 en Sudamérica con el proyecto “Tuning y el 6x4”¹⁰, con el objetivo de propiciar una educación en los estudiantes basada en una serie de competencias, la cual encuentra su fundamento normativo en los cuatro pilares del informe Delors: “*La educación encierra un gran tesoro*” de 1998 (UNESCO, 1998). Dicho sea de paso, en México se inició en 2006 con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y posteriormente pasa a Nivel Medio Superior (2008), para finalizar en Nivel Superior. Por otro lado la OCDE lanzó el proyecto DeSeCo en el que analiza las competencias clave y que se agrupan por campos disciplinares, para propiciar una educación de calidad (OCDE, 2005). Por lo tanto, el MBC se articuló en la RIEMS (2008) para propiciar un perfil de egreso y una educación de calidad en la EMS.

A la luz de lo anterior el territorio mexicano está dividido por regiones socioeconómico-educativas: Zona Noroeste, Zona Noreste, Zona Occidente, Zona

Centro y Zona Sur-sureste (CONAGO, 2015). Pero, esta investigación se centró en la Zona Centro, integrada por la CDMX, Estado de México, Morelos, Hidalgo, Tlaxcala y Puebla, a decir de esta última región es donde se ubicó nuestro objeto de estudio que será en el Nivel Medio Superior (NMS), dichas zonas son reordenadas por la SEP y la CONAGO en el año 2015. Esto permitió vislumbrar la complejidad de la política educativa dirigida a la EMS, pues de acuerdo a la RIEMS (2008) se trata de ampliar la cobertura, el tránsito entre subsistemas, la eficacia y la calidad en el Sistema de Enseñanza Media Superior (SEMS). Dicho sea de paso, la SEMS debe brindar una educación de calidad, como consecuencia del desarrollo de las competencias y, por ende, la articulación de la RIEMS incidió en todo el Nivel Medio Superior.

2.2 Orígenes del Bachillerato en México

El Bachillerato General en México tiene sus orígenes a mediados del siglo XIX con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1867, partiendo de ese hecho se considera a la ENP como el nivel previo al Nivel Superior. El propósito de la escuela media era preparar a los alumnos en conocimientos de cultura general e impartir los conocimientos para el ingreso a la enseñanza superior. No obstante, dos acontecimientos marcan la renovación de la ENP; el primero, en 1954, pues existían dos planes de estudios en ésta, uno de cinco años que se cursaba una vez concluida la educación primaria y el segundo de dos años que era complementaria a los que habían cursado la educación secundaria. Tres lustros después, a finales de la década de los sesenta se crean los bachilleratos tecnológicos y el bachillerato general. Posteriormente, en la década del 70 la

escuela media toma dos orientaciones, una era la de capacitar para el empleo y la otra preparar para continuar con estudios superiores.

En la década del setenta en la zona centro del territorio nacional, posterior a las convulsiones estudiantiles y pasado el año de 1968, los reajustes educativos no se hicieron esperar. La relación entre Estado y educación media y superior se orientó con el esquema de expansión de las instituciones y la masificación de la matrícula, fenómeno que a la larga pasaría factura en los centros educativos de NMS y NS. En otras palabras, la expansión solo se dio de manera cuantitativa y no cualitativa como lo refieren: Alcántara (2006), Verger y Bonal (2011), Casanova (2009), Klein y Sampaio (2002), Tünnermann (1997), de la Garza, (2008) y Ordorika (2006).

En consecuencia, la educación media siempre ha servido de antesala a la educación superior. Los motivos han sido básicamente dos: primero, sirvió como educación técnica y de inserción laboral y, segundo, potenció para la continuidad de estudios superiores. En este sentido la EMS ocupó un lugar estratégico de reajustes que se van a dar o no, es decir, el ejemplo evidente es el MBC, para decirlo con mayor precisión, las competencias docentes con las que debe contar o no un profesional de la enseñanza. Por otro lado, las competencias que los alumnos deben aprender para estos dos propósitos.

En suma, el NMS en México bajo los distintos enfoques que se han adoptado de manera unidireccional (conductismo, cognitivismo, constructivismo, sistémico-complejo, competencias, entre otros.) impulsan intenciones de cambio, de actitud, de prácticas y de funciones. En estas condiciones se pretende reordenar, homogenizar y re-articular la EMS como la solución a problemas que se

arrastran desde la década de los noventa en las que la función docente cambió y continua cambiando y adaptándose a las tendencias globales.

2.3 La educación en México y el Bachillerato General Mexicano

La educación en México transitó por muchas reestructuraciones, reformas y políticas educativas que inciden directamente en los enfoques teóricos planteados, para enfrentar los retos que se presentan, como consecuencia de la globalización y sociedad del conocimiento en la que se inserta la educación en la actualidad. El mundo, hoy día se caracteriza por cambios y contrastes acelerados, es decir la entrega de productos con base en la demanda del mercado, en este caso, en la educación se observa la tendencia de preparar a técnicos o profesionales que se inserten de manera rápida en el mercado laboral y cubran una necesidad en el contexto inmediato (CEPAL-Agenda 2030, 2016; Bárcena, 2017 & Conferencia Internacional del Trabajo, 2018). En ese contexto es donde las tecnologías de la información y comunicación, así como el cambio de la sociedad del conocimiento a la sociedad de la información, provocan reajustes constantes en las reformas y las políticas educativas, políticas sociales y económicas que directamente influyen en la educación a nivel global.

En América la educación siempre ha sido motivo de investigaciones, tema de discusión, de política y de políticas educativas, análisis de los contextos, transformaciones en los discursos y las prácticas. El continente americano se divide en cuatro grandes regiones: América del Norte, Centro América, Sudamérica y el Caribe. Cada región se divide sectorialmente, por ejemplo, el

sector de América del Norte donde se ubican: Canadá, Estados Unidos y México. Centro América: El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Belice, Costa Rica y Panamá, América del sur: Venezuela, Bolivia, Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay y, el Caribe: Cuba, Bahamas, Puerto Rico, Jamaica, Trinidad y Tobago y República Dominicana⁹. Por otro lado, se hace una división de dos grandes regiones que se conoce como los países de primer mundo y los países en desarrollo; en la primera división se encuentra la región de América del norte pero ahora solo se incluye a Estados Unidos y Canadá y, la segunda región que incluye a América Latina y El Caribe en la que se encuentran el resto de los países. Incluso se marcan tres grandes áreas culturales: En América del norte; anglo francesa, en El Caribe: anglo francesa e Iberoamérica en el resto de continente¹¹.

El sector en el que me enfocaré es América Latina y, en este caso, especificamos que es México donde se situó la investigación. De manera que la educación actual en México ha sido reformulada a partir de la década de 1920 producto de la Revolución Mexicana y se ha venido reajustando desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (1926) y por ley en la Constitución Mexicana (1917 y luego en 1921) en el artículo tercero constitucional, fracción VII. Finalmente, en la Ley General de Educación 1993.

Por esta razón, la EMS o Bachillerato General Mexicano son producto de las distintas reestructuraciones que se dieron en el siglo XX y que se siguen dando en el siglo XXI. Así que, históricamente la EMS juega un papel preparatorio para la inserción laboral o para la continuidad de los estudios superiores, visto desde esa perspectiva el Bachillerato y la dinámica tanto interna como externa a la que se

enfrentan docentes y alumnos asumen, hoy día, el enfoque por competencias que requiere el contexto global. De tal manera que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla no es la excepción al adoptar el enfoque por competencias.

2.4 Las preparatorias de la Universidad Autónoma de Puebla

La Universidad Autónoma de Puebla inició la creación de preparatorias a finales de la década del sesenta, aunque “El Colegio del Estado, antes de convertirse en Universidad, contemplaba la instrucción preparatoria” (Quiroz, 1998, p. 3). Siguiendo a Quiroz (1998), en 1892 el programa de instrucción preparatoria ya incluía cursos correspondientes al nivel previo a la formación profesional (este programa era de seis años), también existían las carreras de ingeniero topógrafo e hidromensor (su programa era tres años), la carrera de abogado (cursando cuatro años), escribano, y agente de negocios, asimismo un curso especial de comercio (dos años). Por tanto, a partir del año de 1937 ya que se instauró la Universidad de Puebla, se asumió una nueva estructura que fue la siguiente: El antiguo Colegio del Estado con los bachilleratos y las facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Sociales, Medicina, Ingeniería, Química y Farmacia, Comercio y Ciencias Administrativas, y Odontología. Las escuelas: Secundaria Socialista Venustiano Carranza, de Bellas Artes, de Extensión Normal Superior, de Educación Física, y de Música, Declamación y Teatro. Los llamados en la Ley institutos: Bibliotecas La Fragua y Palafoxiana, Observatorio Meteorológico, Instituto Biotipológico, Museo Regional (casa de Alfeñique), Museo Colonial, Instituto Obrero, Hospital Francisco Marín y Dirección de Turismo (BUAP, 2002)

El contexto por el que la universidad atravesó en la década de los 70s fue de múltiples cambios y contrastes. Desde esa mirada la creación de las preparatorias no fue la excepción, puesto que la universidad pese a contar con instrucción previa a los estudios de nivel superior, no era un sistema, por decirlo así, reconocido ante el Consejo Universitario. Por tal motivo, se creó la Preparatoria Lic. Benito Juárez siendo la más antigua y creada en el año de 1935, y, que en sus inicios funcionaba en el Carolino y, posteriormente, se trasladó a San Baltazar Campeche en el año de 1965. El NMS de la universidad sigue en esa tónica creando la Preparatoria Emiliano Zapata en 1969, después se fundan las Preparatorias “Enrique Cabrera Barroso” Regional y la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana en el año de 1973. En el año de 1975 nace la Preparatoria Alfonso Calderón. En 1981 se crean la Preparatoria 2 de Octubre de 1968 y la Preparatoria Regional Simón Bolívar de Atlixco. Finalmente, la Preparatoria Lázaro Cárdenas en 1984. Hoy día, la universidad tiene una oferta en el Nivel Medio Superior de 22 preparatorias, divididas en 7 preparatorias urbanas y 15 preparatorias regionales.

En ese tenor la creación de las preparatorias en la universidad tiene como propósito funcionar de antesala para el nivel superior, y a la vez, servir como un nivel preparatorio para el trabajo. Es decir, desde la política de calidad de la BUAP en el NMS se pretende prestar servicios educativos y administrativos de calidad para lograr la satisfacción de los usuarios, con esta política se busca atender las necesidades de la comunidad estudiantil en edad de cursar la EMS. Asimismo, la misión del NMS es ofertar una educación propedéutica, integral y de calidad para desarrollar las competencias requeridas por el contexto global. En resumidas

cuentas, el NMS de la BUAP adoptó el enfoque por competencias con el firme propósito de enfrentar los retos que la arena global presenta para este nivel educativo, por ejemplo; el tránsito hacia la sociedad del conocimiento, la educación sostenible de la Agenda 2030, entre otros.

2. 4. 1 El Nivel Medio Superior y el enfoque por competencias

En el caso del Nivel Medio Superior (NMS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el modelo por competencias que fue el derivado de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), dicho sea de paso, se implementó en la BUAP hasta el 2010 con el Modelo Universitario Minerva (MUM, 2010) y la renovación de los planes de estudio (Plan 06 y Plan 07). Esta reforma considera que los alumnos que cursan dicho nivel obtengan, a partir de un currículo alineado a competencias una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permita enfrentar los desafíos del mundo globalizado y, a la vez, adquirir una serie de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Sin embargo, dicha reforma también deduce que para señalar que las competencias fueron logradas, se establezcan una serie de tareas, productos, atributos y *competencias docentes* que conjuntadas con el contexto y los agentes que intervienen en los ambientes de aprendizajes sean verificables.

El discurso de las reformas en los distintos niveles educativos hace que los planes educativos (currículos) que se llevan a cabo no cumplan su cometido. Para Arizmendi (1982) el marco general de la educación en México ha seguido un proceso de planeación, administración, regulación y financiamiento que coadyuvó

al avance de reformas educativas como la RIEB (2006) y la RIEMS (2008) y el Nuevo Modelo Educativo (2016). Esto quiere decir que los objetivos, metas y propósitos trazados para la educación en México han permitido establecer las bases de las instituciones educativas –modernas–, posteriores a la conquista de la Revolución Mexicana, dentro del marco de la contribución al desarrollo nacional, con el objetivo en algunos casos de elevar la calidad y mejorar los aspectos cualitativos de cada nivel educativo.

La RIEMS estableció el enfoque por competencias a partir de los siguientes acuerdos: el acuerdo secretarial 442 por el que se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y el acuerdo 447 por el que se implementaron las competencias docentes (RIEMS, 2008) en ambos se vislumbró el proceso que seguirá la reforma. En primer lugar para el NMS y en segundo para la formación de los profesionales en este nivel educativo. El hecho de que se establecieran las competencias docentes no garantizó que la aplicación de las mismas se lleve a cabo, incluso ni que se tenga un dominio teórico, práctico y metodológico de las mismas. Para Zabalza y Arnau (2008):

las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe movilizar. La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes. (p. 155).

El enfoque por competencias (EPC) señala que existen varias formas de abordarlo: constructivismo, funcionalismo, sistémico-complejo, entre otros. No

obstante, en lo que se refiere a las competencias y el contexto educativo al que se suman ha tenido mucha resistencia por carecer de un sustento conceptual definitorio claro, que precise el uso de éstas. Es decir, la competencia puede definirse desde el ámbito en el que sea utilizada, pero también depende de otros factores. Para Nieto y Díaz (2010):

la conceptualización de competencia [...] tiene que ver con la capacidad para movilizar recursos cognitivos frente a situaciones-problema complejas, así mismo, ante la polisemia del concepto, puede asumirse como “una estructura generativa, como un producto histórico que se activa en la interacción social. (Citado en Guzmán y Marín, 2011, p. 155).

El EPC no es algo nuevo países como: Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, Canadá y Francia ya habían impulsado el enfoque en la década del 70. El concepto de competencia que proviene de la cuestión empresarial o industrial, remite precisamente a los **procesos de producción** en ciertas áreas de la industria, con base en ciertos estándares de calidad en las técnicas, métodos del **proceso** de elaboración de tal o cual producto.

Ahora bien, el problema estriba no solo en tener un perfil afín al área de conocimiento, ahora se trata de considerar que tanto alumnos, profesores, directivos y padres de familia contribuyan en el desarrollo educativo dentro y fuera de las instituciones. En el ámbito de las competencias encontramos diversas propuestas para la aplicación del enfoque, sin embargo, como lo mencionamos anteriormente, no debemos perder de vista los dos planteamientos que

permitieron describir y explicar el problema de la práctica docente en la PRECB de la BUAP bajo el EBC, que incide directamente en las competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje el cual tuvo como propósito: analizar y describir la práctica docente para contextualizar y ambientar el proceso enseñanza-aprendizaje, dicho con otras palabras, los registros se harán por medio de entrevistas no estructuradas y un grupo de discusión que van a permitir sistematizar los datos desde la experiencia de los docentes.

2.4.2 La Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso”

La universidad en la década de los sesenta y setenta tuvo como meta extender sus servicios educativos al interior del Estado de Puebla, por esa razón, las reformas promovidas a finales de los 60 y principios de los 70 era que la universidad llegara a todas las regiones del estado abarcando el nivel medio superior y nivel superior. Para el 1 de octubre de 1973 arrancó actividades, la Preparatoria Popular Regional “Enrique Cabrera Barroso”, de Tecamachalco, a decir de esto es la primera unidad académica universitaria de nivel medio superior fuera de la ciudad de Puebla la cual estaba dentro del proyecto de *regionalización* universitaria. No obstante, la preparatoria de Tecamachalco por situarse en la región que abarca los municipios de Tehuacán hasta Amozoc, se inserta en una zona semi-rural y semi-urbana. Se liga desde el inicio a ser la impulsora de la vida académica y cultural que abarca más de veinte municipios en potencia de formar la matrícula estudiantil. Al ser la protagonista del nivel medio superior en la región, la preparatoria desde su fundación posibilitó que los estudiantes a nivel local y de

la región tuvieran acceso al bachillerato universitario, además de ser el nivel de escolarización propedéutico de acceso al nivel superior.

El crecimiento de la preparatoria y prestigio que originó en el distrito de Tecamachalco en la década de los setenta, en el que se enmarcaban las luchas agraristas entre los terratenientes y campesinos de la zona que reclamaban la repartición de los ejidos¹² en pugna. En este escenario la universidad intervino como mediadora para resolver el problema entre los involucrados. Por esta razón, la preparatoria bajo el cobijo de la universidad gozó desde su fundación de un prestigio a nivel local y regional.

En el año de 1973 el presidente municipal, Jorge Espinoza Moro, acordó solicitar al entonces rector de la UAP, Sergio Flores Suárez que *estableciese una escuela preparatoria regional, una escuela de Biología y otra de Medicina Veterinaria en dicha ciudad*. Pues, a partir de la intervención de la universidad en la resolución del conflicto ejidal y consolidar la presencia de los ejidatarios en la zona, los hijos de éstos debían contar con educación universitaria, gratuita y de alta calidad, adecuada a las necesidades de la región. Hoy día existen en Tecamachalco tanto la preparatoria como la escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia y la escuela de Agrohidráulica.

La creación de la preparatoria se enfrentó a un primer reto en 1973, el no contar con instalaciones adecuadas o un edificio propio para que sirviera de alojamiento a los primeros profesores y estudiantes. El ayuntamiento como parte del acuerdo con la universidad acondicionó provisionalmente el antiguo edificio del Hospital San Vicente en la calle 6 sur con el número 102, que hoy día funciona como casa de cultura. Lo anterior, a sabiendas de que se les había donado un

terreno en el barrio de San Antonio de Tecamachalco. El terreno funcionó al inicio como la posta de la escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia, y, a la postre, la escuela de Medicina Veterinaria se trasladó al predio ejidal conocido como El Salado.

El Consejo Universitario acordó el 19 de julio de 1973, “la creación de la escuela preparatoria regional de Tecamachalco, llamándosele “Enrique Cabrera Barroso” para recordar a quien fuera destacado luchador por la reforma de la universidad y director de extensión universitaria” (Vallejo & Méndez, 2002). En ese tenor, se comisiona al físico René Méndez Spínola encargarse de la organización de la preparatoria y coordinar las funciones para iniciación de las actividades. La preparatoria inició actividades con 83 alumnos de nuevo ingreso, pese a que se había hecho un censo en las secundarias de Tecamachalco y municipios circunvecinos para darle difusión a la nueva escuela preparatoria, el ingreso a la preparatoria no fue lo que se esperaba.

En sus inicios la preparatoria no contaba con una planta docente propia, le faltan instalaciones, biblioteca, laboratorios y oficinas administrativas. La planta docente que impartía clases venía de la preparatoria nocturna, la cual impartió clases a petición de su director “Jaime Moneda Gómez” (Vallejo & Méndez, 2002). La planta laboral que pertenecía a la universidad, es decir, a la preparatoria eran el director, una mecanógrafa y dos intendentes.

La preparatoria tuvo su sede en el edificio del Antiguo Hospital de San Vicente hasta el 11 de agosto de 1981, para posteriormente ubicarse en la escuela secundaria federal en la calle 7 poniente 305, en el año de 1996 por mandato del entonces presidente Ernesto Zedillo se acordó que el edificio de la secundaria

federal que ocupaba la preparatoria fuera devuelto a la SEP y, la preparatoria tuvo que trasladarse a su edificio propio que aún estaba en construcción, dicho traslado concluyó en el año de 1999.

La preparatoria a lo largo de sus cuarenta y cinco años de vida ha sido un referente en la región, se ha visto no solo como un motor cultural, democrático, social e impulsor del desarrollo económico en la región. En sus inicios no logró consolidar el objetivo central de su misión: ser la mejor oferta educativa de la región, no obstante, es en la década de los años noventa cuando la preparatoria repunta en varios aspectos, pero el aspecto central fue el académico. Los indicadores colocan a la preparatoria como una de las tres mejores preparatorias del nivel medio superior de la universidad. Debido a que su alta retención, rendimiento académico e inserción en escuelas de nivel superior daban pasos firmes hacia la consolidación como la mejor opción académica de la región.

2. 4. 3 El contexto de la preparatoria “Enrique Cabrera Barroso”

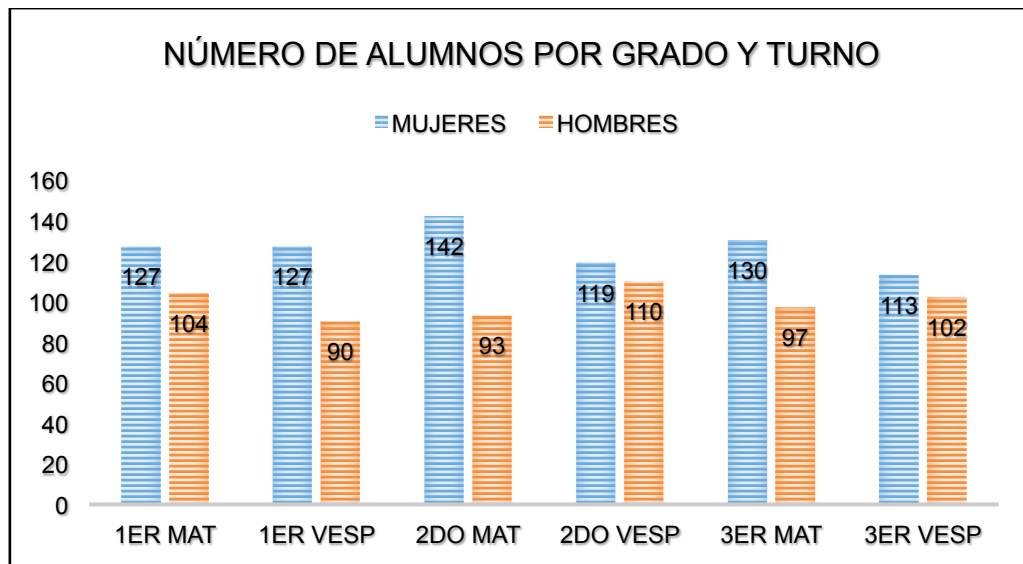
Las siete regiones socio-económicas en las que se divide el estado de Puebla son: Región I. Sierra Norte, Región II. Sierra Nororiental, Región III. Serdán, Región IV. Angelópolis, Región V. Valle de Atlixco y Matamoros, Región VI. Mixteca y Región VII. Tehuacán y Sierra Negra (INAFED, 2015). La Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” (PRECB) se ubica en la Región III. Serdán que está conformada por 31 municipios. Dentro de esta región la preparatoria atiende alumnos de los siguientes municipios: Acatzingo, Cuapiaxtla de Madero, Palmar de Bravo, Quecholac, Los Reyes de Juárez, San Salvador Huixcolotla y Tecamachalco. Por

otra parte, de la Región IV. Angelópolis se atienden alumnos de los municipios de Atoyatempan, Mixtla, Santo Tomás Hueyotlipan, Tecali de Herrera, Tepeyahualco de Cuahuatémoc, Tlaneplantla y Tochtepec. En la Región VI. Mixteca los alumnos provienen de Huitziltepec, Molcaxac y Xochitlán Todos Santos. Finalmente, de la Región VII. Tehuacán-Sierra Negra los alumnos provienen de San Gabriel Chilac, Tehuacán, Tepanco de López, Tlacotepec de Benito Juárez y Yehualtepec. De manera que la PRECB capta alumnos de 28 municipios¹³ (Anexo 3), esto quiere decir que la diversidad y pluralidad en la que se enmarca el ambiente de la preparatoria privilegia la importancia de la misma a nivel regional y a nivel universitario con base en el plan de regionalización de la universidad.

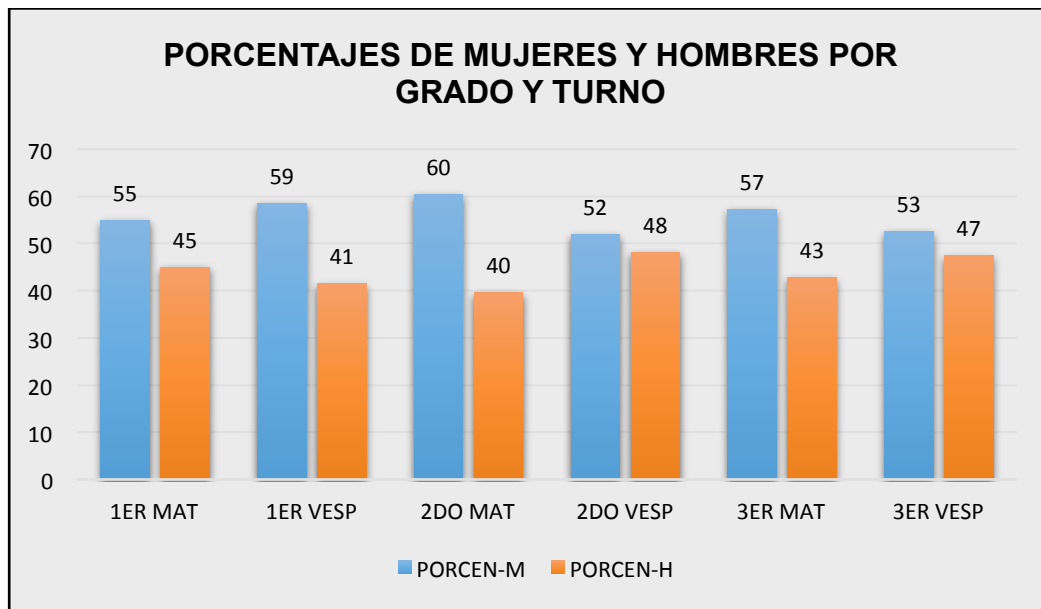
En ese marco la preparatoria tiene una población de 1400 alumnos divididos en dos turnos: matutino y vespertino, la población estudiantil en su mayoría está compuesta de mujeres (57%). La preparatoria se ha consolidado como la mejor opción de las regiones antes mencionados, por el alto nivel académico, las actividades culturales, la planta docente de alto nivel y, en constante capacitación, además de las actividades extracurriculares, siempre haciendo hincapié en ampliar su cobertura como una necesidad a corto plazo, dado que la demanda supera a la oferta de lugares en la preparatoria siendo la **tendencia** marcada en los últimos cuatro años, pues de una población de 1000 alumnos que aspiran a ingresar solo se pueden recibir a 450 alumnos. Cabe mencionar, que en los dos últimos años la demanda ha sido de 1100 a 1200 aspirantes aproximadamente de los cuales solo se aceptan 450.

A partir de la tendencia se muestran las siguientes gráficas en las que se aprecia el número de alumnos por turno y por sexo de las generaciones 2015-

2018, 2016-2019 y 2017-2020 que ejemplifica la población estudiantil por generación:



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

La preparatoria cuenta con una planta física de un edificio administrativo en la planta baja se encuentra la dirección y dos secretarías: académica y

administrativa, el APOEd, cubículos de Arte, Historia de México, Economía, Historia Universal y Filosofía, además del área secretarial y los sanitarios para los profesores. En la planta alta se encuentran la sala de usos múltiples, sala audiovisual, Sala de Tutores y cubículo de asesorías, también están los cubículos de Psicología, Lenguaje y Matemáticas. Por otro lado, se encuentra el edificio de primeros años que alberga en la planta baja los grupos de primeros años A, B y C matutino/vespertino, la biblioteca y los sanitarios para los estudiantes. En la planta alta se encuentran los grupos académicos de primer año D, E y F matutino/vespertino, además de dos laboratorios de cómputo y el segundo año F matutino/vespertino. El edificio de terceros y segundos años, que alberga en la parte baja a cinco segundos del A-E matutino/vespertino y en la parte alta a los seis terceros del A-F matutino/vespertino y cuenta con sanitarios para los estudiantes.

El ala oeste se ubican los laboratorios de Auto-Acceso (computadoras disponibles para estudiantes y profesores), de Física y cubículo, de Química y cubículo, cubículo de Cultura Física y sanitarios para las alumnas, de Biología y cubículo, de Inglés y cubículo. Se cuenta con una papelería que cuenta con un espacio físico propio. También existe un área que sirve de bodega y cubículo de los trabajadores administrativos, se cuenta con dos casetas y un comedor. Por último, la institución tiene los siguientes espacios: 2 canchas de usos múltiples, una cancha de Voleibol, cancha de fútbol y pista, cancha de béisbol y el área de Karate Do.

2.5 La PRECB, las competencias, el contexto y el ambiente de aprendizaje

La Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso¹⁴ de la BUAP está ubicada en la región Tehuacán-Amozoc, la cual se caracteriza por captar alumnos de distintas comunidades rurales y semi-urbanas.

El enfoque por competencias que se adaptó a los planes de estudio (Plan 06 y Plan 07) en el NMS de la BUAP, incidió en las asignaturas para que éstas desarrollaran las competencias: genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas que se establecen en el MCC de la RIEMS, además de que los docentes adquirieran y desarrollen una serie de competencias que se articulen con las ya mencionadas. Las catorce academias del NMS de la BUAP hicieron adaptaciones a los contenidos disciplinares de las asignaturas, a partir del 2010 los contenidos quedaron alineadas al MCC de la Reforma del 2008 que propuso la SEP-SEMS y que salió publicada en el DOF en la que se establece el enfoque por competencias (EPC) para la Educación Media Superior.

De esta manera, tenemos que en el NMS de la BUAP las adaptaciones a los contenidos disciplinares tuvieron 3 periodos: 2010, 2014 y 2018. Las modificaciones enfatizaron que los alumnos deben lograr aprendizajes para la vida, a partir de contenidos, competencias genéricas y tareas a desarrollar adquirieran el ***aprendizaje por competencias*** (APC). No obstante, la dinámica que se presentó en las Academias Generales, y, en el caso de las academias de unidad de cada preparatoria (AU) fue completamente negativa, dado que los contenidos disciplinares y la aplicación de los mismos entre preparatorias no es

homogéneo. En la PRECB ocurre lo mismo al intentar cubrir propósitos basados en la EPC, pues los contenidos y la aplicación en la **práctica docente** no se realizó, debido a factores como: la formación, el contar con PROFORDEMS o no, contar con el CERTIDEMS o no, el no contextualizar las planeaciones, el no hacer uso de estrategias metodológicas, el no crear ambientes de enseñanza-aprendizaje, esto no ha permitido aterrizar el aprendizaje y las competencias docentes (Ver Anexo 2).

A partir de lo dicho, la falta de capacitación y el desconocimiento del enfoque por competencias instituyó en las prácticas docentes seguir con la educación tradicional, así que, la visión de las competencias que cada docente tiene en el caso de las AU es variada y sin contextualización, puesto que los docentes no pueden adaptar su práctica en el aula al EPC, por supuesto que lo anterior no solo es para aplicar el enfoque, lo fundamental y que se olvidó es la forma de llevar a cabo el **proceso de enseñanza**, en este caso, el cómo enseña y él para qué enseña el profesor, y, también se olvidó la práctica docente que debe privilegiar el **proceso de aprendizaje**, es decir, qué es lo que se quiere que aprenda el alumno. Álvarez Rojo (2009) lo dice en estos términos:

Centrar la enseñanza en el desarrollo de competencias académico-profesionales, enfocadas no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también de las habilidades, actitudes y valores que resultan útiles y son demandados para el desempeño en el mercado laboral. (p. 271).

Con lo anterior las modificaciones a los contenidos disciplinares que hacen las 13 academias generales¹⁵, primero en 2010 y luego en el año 2014, y la reestructuración en 2018 hizo que las competencias propuestas se reacomodaran en el contenido programático, es decir que quiten o pongan competencias (Ver Anexo 2), por poner un ejemplo en la asignatura de Filosofía-Lógica-Ética, al igual que en la asignatura de Epistemología (optativa) los reacomodos de las competencias a desarrollar se basaron en ajustes generales y no en contenidos útiles para las competencias. En ese mismo tenor en la academia de unidad de Filosofía de la PRECB se hicieron ajustes al contenido pero no se puso énfasis en las competencias que deben desarrollar los alumnos, por supuesto que tampoco en las competencias docentes que se deben articular con las anteriores. Cabe decir que a pesar de que el perfil docente que se tiene es acorde, ya que los cuatro integrantes de la AU de la PRECB cuentan con la formación en el área de Filosofía –que es el perfil *ad hoc*– que se requiere para la **enseñanza** de los contenidos disciplinares.

En resumen, el enfoque por competencias en el Plan de estudios 06 y Plan 07 del MUM del NMS de la BUAP, a partir de la práctica docente no se ha llevado a cabo, puesto que el perfil docente¹⁶ no se considera importante, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje y las competencias docentes han pasado a un plano alternativo, por decirlo así. En cambio el eje fundamental para el EBC solo son las competencias y los logros que los alumnos tienen que alcanzar, en las preparatorias de la BUAP los contenidos que deben coadyuvar al logro de las

competencias no tienen un nivel homogéneo, pese a ser el mismo programa para las distintas asignaturas.

Lo anterior se hace evidente en el caso de la asignatura de Filosofía, por citar un ejemplo, cada preparatoria aplica sus instrumentos de evaluación, avances programáticos e incluso cada docente decide hasta donde profundiza el programa y los contenidos disciplinares. La interpretación de las competencias por parte de cada docente ha sido muy peculiar, pues, solo interpretó la competencia y los atributos, debido a que no hay acuerdos conceptuales que definan a ésta, y, por supuesto también desconocen la manera de guiar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje que en teoría es uno de los propósitos del EBC.

Por esta razón, las asignaturas desde la perspectiva del EPC y la práctica docente, retomando el contexto y el ambiente en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) que se imparte en primer año (semestre 1 y 2) es el eje rector en el que se sitúa el presente trabajo para replantear el tema de las competencias docentes con la que debe tener el profesional de la EMS para contribuir a la ejecución del enfoque. La finalidad es describir la forma en la que se lleva a cabo la práctica docente y la aplicación de los PEA y las competencias docentes con las que debe contar el profesor y el alumno, a saber, en los ambientes de aprendizaje y los contextos a los que se enfrentan. Desde esta perspectiva “la importancia de la función docente lleva consigo la de quienes la desarrollan: los profesionales de la enseñanza” (Cano, 2009, p. 187) y que bajo el enfoque por competencias nos permitió hacer un análisis y reflexión de por qué es importante que las competencias docentes y las competencias de los alumnos se entrelacen para que

en la práctica docente, los aprendizajes se conjunten y sean la base de una construcción de aprendizajes y una definición de los logros esperados en las competencias de los alumnos, en el marco de la Educación Media Superior en México.

2.6 El contexto del Municipio de Tecamachalco

Población

La preparatoria está ubicada en el distrito de Tecamachalco en el Barrio de San Antonio, el municipio tiene una población de 77, 061 personas. La distribución por sexo es de 37, 133 hombres y 39, 928 mujeres, es decir, el 48.18% de la población representa al sexo masculino y el 51.81% representa al sexo femenino. El municipio está dividido geográficamente por las siguientes comunidades: Tecamachalco (ciudad), San Mateo Tlaixpan, Santiago Alseseca, Francisco Villa, La Purísima de Hidalgo, La Soledad Ranchería, La Laguna Ranchería, San Antonio La Portilla, Santa Rosa, Lomas de Romero, Lomas de Santa Cruz, El Salado, Rubén Jaramillo, San Antonio Tecolco Ranchería, José Ma. Pino Suárez, Veracruzito y Xochimilco (INAFED, 2015).

De acuerdo con el INEGI (2017) la Población Económicamente Activa (PEA) es del 49% del total en edad de trabajar, de los cuales el 71% son hombres

y el 29% son mujeres. Por otro lado, la población que cuenta con vivienda propia son 15, 723. “En 2010, 48,621 individuos (70.4% del total de la población) se encontraban en pobreza, de los cuales 37,008 (53.6%) presentaban pobreza moderada y 11,613 (16.8%) estaban en pobreza extrema.” (INEGI, 2015). Con lo cual se observa que el contexto de Tecamachalco concentra una densidad moderada con respecto a las principales ciudades del estado de Puebla.

Actividades económicas

Las actividades económicas predominantes en Tecamachalco son: Sector privado y paraestatal (1.1%), Manufactura (0.8%), Comercio (1.4%), Servicios (1%) y resto de actividades (ganadería, agricultura, abarratores al por menor, alimentos, reparación de automóviles, etc.) que representan el (0.7%), con lo cual Tecamachalco tiene una participación del 1.4% de la unidades económicas que conforman que conforman el total de actividade económicas en el estado de Puebla. (INEGI, 2014).

Educación

En Tecamachalco se cuenta con 115 escuelas de educación básica y media superior, de acuerdo con estos datos, “el grado de escolaridad de la población de entre 15 años y más de quince es de 8.1 años de escolaridad, lo que equivale a poco más del segundo año de secundaria” (INEGI, 2017). Tomando en cuenta lo

anterior el municipio cuenta con una tasa de “73.2% de los adolescentes de 15 a 17 años que asisten a la escuela y 7 de cada 10 están cursando el Nivel Medio Superior” (INEGI, 2015). El rezago escolar es del 23% con respecto al total de la población en edad de asistir a la escuela, es decir, de 12, 692 (SEDESOL, 2016).

III. MARCO TEÓRICO

3.1 El enfoque por competencias y los procesos: de enseñanza y aprendizaje

El mundo global por el que transita la educación en la actualidad es de constantes cambios y redefiniciones que dependen de los ámbitos: local, nacional, regional e internacional, en el que indicadores como: calidad, pertenencia, eficiencia y eficacia se interrelacionan con las dimensiones financieras, culturales, políticas, científicas, entre otras para que se adecuen a los estándares de la educación de calidad en el marco de la globalización. En el contexto internacional son las políticas públicas las que inciden en la arena educativa y, a su vez, en los planes de estudio que estriban o emergen de las sugerencias que los organismos multilaterales emiten, por ejemplo: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Organismo para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Comisión Económica para América Latina (CEPAL), por mencionar algunos; en ese sentido, la

educación queda enmarcada por el contexto global que requiere de ciertos patrones contextualizados a las necesidades del mercado global¹⁷.

Hoy día escuchamos invocar *educación de calidad* en países de Europa, de Asia, de América del Norte, de América Latina, de América del Sur; dicho con otras palabras, el mundo global al que los estudiantes se enfrentan –actualmente– está basado en enfoques educativos que plantean algunos organismos multilaterales (OM) y el mercado global, por ejemplo: en América Latina se inició con el proyecto Tuning y 6x4 que propuso la UNESCO y que en México llegó en el 2008 con la RIEMS y los cambios al modelo educativo que se organizan, ahora con base en las competencias. En la actualidad nos encontramos la tendencia educativa propuesta en la Agenda 2030 de promover una educación sostenible. Lo cual permite a los OM unir o integrar propuestas concretas para que a manera de sugerencias incidan en los contenidos disciplinares del currículo y las asignaturas busquen esa vinculación inter, multi y transdisciplinaria (unas con otras), asimismo la comunión de la escuela con la inserción en el mundo laboral. Es decir, en el caso específico de la Educación Media Superior (EMS) para América Latina (AL) en el que los distintos sistemas y subsistemas que convergen (bachillerato general, bachillerato propedéutico, bachillerato técnico, bachillerato agropecuario y bachillerato a distancia) se basan en dos tipos de educación: profesionalizante o técnica que trabajan para que a nivel regional y local exista un libre tránsito entre sistemas y subsistemas¹⁸ y, por tanto, la integración, la renovación, la actualización de los planes y los programas de estudio sea contextualizada a las necesidades de los alumnos en cada región.

La educación en las distintas regiones del mundo se caracteriza por el interés de integrar desde la *sociedad del conocimiento* a nivel global, conocimientos y experiencias en los que los estudiantes mediante la reflexión y la crítica sean capaces de incidir en la transformación del mundo (realidad). Esto es, la educación no solo se debe centrar en los contenidos sino también en el dominio de los **procesos** que le permitan concretar los conocimientos y, al mismo tiempo, la forma de elaborar, producir y transformar el conocimiento. En palabras de Jacques Delors (1996), que sean partícipes de aprender a conocer, de aprender a hacer, de aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás y de aprender a ser; y que incluyan las dimensiones éticas de cada aprendizaje en la tarea de la transformación de la realidad. Con el objetivo de observar la forma de conceptualizar el **proceso** o los procesos que evidencien el aprender a aprender y el aprender a reaprender –bajo el enfoque por competencias–, se analiza en las siguientes líneas en el origen del concepto de proceso.

3.2 El origen del concepto proceso

Las características del significado de **proceso** sitúan al concepto mismo en los límites de distintas disciplinas principalmente científicas, debido a que en sus modelos explicativos proceden a interpretar los fenómenos observables y repetibles bajo ciertas condiciones, desde ese punto de vista no olvidaremos a las ciencias sociales y humanas. Lo cual nos obliga a poner especial atención al momento de usar el término en el terreno educativo. De manera que el fenómeno educativo de *proceso* (de **enseñanza** y de **aprendizaje** bajo el enfoque por

competencias) que intentató conceptualizar va en el sentido de *prōcessus*, es decir; de avanzar, de progresar, de ir hacia adelante, hacia un resultado. En tanto “el desarrollo de la [educación] exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual” (Fernández, 2013, p. 83).

Desde esta perspectiva es evidente que el **proceso educativo** va tener distintas aristas de interpretación, una de ellas es precisamente en **la arena educacional** vista desde los niveles: primaria, secundaria, media (media superior) y superior. De modo que la enseñanza es un elemento fundamental en ésta, sin embargo, es importante señalar que el concepto de proceso proviene del *ámbito industrial*; en este sentido, el término revela un resultado que transforma un conjunto de insumos específicos (materia prima) en rendimientos de entrega final o producto que sale a la venta –bajo una secuencia de actividades que permitan tal finalidad–. Pero, vale la pena puntualizar, ¿qué se entiende por proceso en el escenario educativo? Distintos autores como Ausubel (1962), Vygotsky (1985), Delors (1996), Coll (1996), Torres Santomé (1998), Biggs (2005), Zabalza (2007), Zabala & Arnau (2007), Bruner (2008), Tejada (2009), Díaz-Barriga & Hernández-Rojas (2010), Tobón (2010), Díaz Barriga (2010), Pavié (2011), Mas Torelló (2012), Saravia (2014), Gargallo (2015) coinciden en la interpretación del concepto. El **proceso educativo** encierra distintas necesidades (pedagógicas, de infraestructura, de formación, de inclusión educativa, de oferta y demanda, de tendencias) en las que se trata de garantizar la enseñanza y el aprendizaje (de calidad) y, al mismo tiempo, la participación de las autoridades, el profesorado, los

alumnos y la sociedad en la vida escolar, focalizando la exigencia de indicadores de pertinencia, de eficacia y de eficiencia en búsqueda de la educación de calidad.

Cabe decir que la complejidad del concepto y al mismo tiempo el uso –de manera indistinta– parece que han obviado la importancia semántica y el alcance de éste. No obstante, los problemas latentes del término *proceso* permiten hacer un análisis que desentrañe el uso tan laxo que se ha hecho de éste, a saber, en el ámbito educativo se habla de la **docencia centrada** en el aprendizaje del alumno y una enseñanza que oriente el profesor hacia el **resultado de un aprendizaje**. Todo lo anterior con el propósito de modelar y supervisar, retomando a Fernández (2013), el proceso que va siguiendo el alumno, para facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos con un dominio que supone que los profesionales de la enseñanza, en definitiva, definan una enseñanza más individualizada y pormenorizada –sic–. De la misma manera el docente de Educación Media Superior (EMS)

debe dominar y saber desarrollar [...] los procesos de aprendizaje autónomos y significativos. [Que permitan a] los profesores, por tanto, conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas en un contexto definido [en el ámbito educativo] como telón de fondo (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011, p. 109).

Visto de esta manera la re-semantización del concepto **proceso** se va a dar desde el *prōgressus* como acción de poner en marcha, de desarrollo, de adelanto, ahora veamos el porqué.

Considerando que la noción de *prōcessus* de ir hacia adelante, hacia un resultado y, *prōgressus* como un poner en marcha son la piedra angular de la enseñanza y el aprendizaje, ya que en el acto de la enseñanza realizado bajo cierto orden, dirige al estudiante a una finalidad que previamente trazó el profesor. Es decir, la organización de las acciones que realiza el profesor y el alumno se conjuntan como un **fenómeno activo** que reconocen el ir hacia adelante, dicho en otros términos, el vínculo entre las etapas del **acto de enseñar** y del **acto de aprender**, así como su operación aportarán el papel decisivo para llevar a cabo el análisis, la discusión y elaboración del mismo que se reflejo en análisis de resultados de las competencias docentes. “Se enfatiza [...] la necesidad de concebir al estudiante como sujeto de aprendizaje y al docente como orientador, guía, en el proceso de construcción de los conocimientos, habilidades y valores, como condición necesaria para el desarrollo [del alumno]” (González y González, 2008, p. 202).

Lo anterior, se fortaleció desde un análisis hermenéutico que nos permitió describir la forma en la que aparece el concepto de proceso en la arena educativa. Es necesario señalar que al trabajar con el término en la educación basada en competencias (EBC) lo primero que se piensa es “un proceso de aprendizaje [...] deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales

[en el ámbito laboral]” (González y González, 2008, p. 189). Pese a lo anterior, no se debe perder de vista el sentido primario de proceso *de avanzar hacia un resultado poniendo en marcha, ya sea las fases, los medios, las estrategias o las formas de enseñanza o de aprendizaje que busquen una contextualización y la creación de ambientes propicios para la enseñanza-aprendizaje*. Como afirma Tomàs (2001: 7):

el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje,(...) [Y] la función docente “[es] dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes (...)” ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar. (Citado en Mas Torelló, 2011, p. 198).

El mundo actual demanda seres con una formación –competente– que sean capaces de enfrentar: retos, de adaptarse, de resolver por iniciativa propia, de colaborar con los otros, por así decirlo, la **formación de los alumnos** debe ser integral y polivalente frente a una sociedad en la que la palabra cambio es de uso cotidiano y el grado de asunción en la toma de decisiones que el profesor pueda ejecutar de la mejor manera en la integración de las etapas durante la enseñanza y la adaptabilidad de estrategias, metodologías, formación continua, integración de saberes, se ajusta, con base en el contexto del mundo global y la exigencia de crear y adaptarse a la sociedad del conocimiento. Podemos observar que:

El Proyecto Tuning en América Latina se inicia en el año 2004 con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina, desde una posición de respeto a la autonomía y diversidad de cada región y cultura académica, en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios orientados a la formación integral del estudiante desde un enfoque de competencias. Entre sus primeras tareas se plantea la identificación de las competencias genéricas para América Latina, y para ello se toma como referencia el listado de las treinta competencias genéricas identificadas para Europa, como resultado de lo cual se llega a la identificación de veintisiete de tales competencias (González y González, 2008, p. 193).

En realidad, la conceptualización del **proceso educativo** es una cuestión que inicia la *Escuela Nueva*, a finales del siglo XIX principios del siglo XX, con una fuerte crítica a la escuela tradicional y los constantes cambios socio-económicos en que las ideas filosóficas, epistemológicas, sociológicas y psicológicas centran el desarrollo de la educación en el sujeto como un agente activo en la enseñanza y como un agente pro-activo del aprendizaje. Desde esa mirada el término proceso se hace vigente visto como un fenómeno bajo el cual se puede interpretar las etapas en el acto pedagógico como un elemento de cambio social.

A partir de conceptos como: *acto pedagógico en acción, autoformación, transformación social*, entre otros, las competencias docentes deben cumplir:

la función docente, [del] profesor universitario será [la de] desarrollar su función investigadora, para continuar creando conocimiento científico y

mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto (Arteaga y García, 2010, p. 27).

Tomando en cuenta lo dicho, es quizás Platón en el *Parménides* el primero en evidenciar el proceso de enseñanza como una forma de pensamiento que se aprehende, pero es en el *Teeteto* donde precisa el sentido primario de avanzar hacia, es decir, Platón no asume la definición de proceso como algo acabado sino que en palabras de éste:

Ciertamente, todo lo que decimos que es [algo], está en proceso de llegar a ser, a consecuencia de la traslación, del movimiento y de la mezcla de unas cosas con otras, por lo cual no las denominamos correctamente. Efectivamente nada es jamás sino que está en proceso de llegar a ser. (Teeteto, 152d-152e).

Podemos advertir que existe un binomio fundamental para el proceso (ir hacia adelante y poner en marcha hacia un resultado) que se traduce en el ámbito educativo como una triada (proceso, enseñanza y aprendizaje), es necesario señalar que el concepto tiene distintos matices dependiendo de la disciplina o área en la que se aplique. Pero, lo que se intenta aquí es agrupar el término desde sus diversas acotaciones (polisemánticas) que parecen haber caído en desuso o en un uso excesivo en los distintos contextos. Por ende, los atributos del concepto mismo están relacionados con distintas disciplinas, *id est*, en química, un proceso se da por medio de un conjunto de reacciones u operaciones que transforman la

materia en algo distinto de lo que era (se ponen en marcha las transformaciones para ir hacia un resultado); en biología las reacciones se pueden dar a nivel estructural, celular, molecular con el objetivo de generar un cambio en éstas (es un ir hacia adelante en el sentido de crecimiento, de reproducción, de muerte).

También es importante decir que el término puede ser rastreado no solo en el mundo griego, sino el concepto tal vez aparezca o tenga un carácter anterior a Platón, esto es, el paso del mito al logos en el mundo griego estaba impregnado de un proceso de enseñanza oral y, por supuesto, de un proceso de aprendizaje oral y memorístico. Así, desde esta óptica filosófica –como parteaguas– del pequeño examen que hasta el momento se hace del *prōcessus* buscando esa interpretación que incide directamente en la educación con la triada antes advertida, ahora podemos decir que tenemos tres tipos de procesos: proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y proceso educativo. Visto de esta manera ahora se hará la revisión de la triada de procesos desde el EBC.

3.3 Los procesos de enseñanza, aprendizaje y educativo desde la EBC

La teoría de procesos en general¹⁹ es el conjunto de elementos que permitieron considerar enseñanza y aprendizaje, o incluso, **proceso educativo** en la forma como se manifiestan mediante lo que ya hemos enunciado con el término proceso. A pesar de que no se ahondará en la teoría de procesos, en ese sentido la investigación se ciñió al proceso en el sentido de enseñanza y aprendizaje que son los elementos que conforman al proceso educativo y la forma en la que coadyuvan a las competencias docentes.

Ahora bien, la teoría de procesos a la par de las teorías del aprendizaje se conjuntan para explicar la forma en la que los profesores enseñan y la forma en la que los alumnos aprenden; dicho con otras palabras, los aprendizajes desde la década de los años setenta se han situado en el conductismo, cognitvismo, constructivismo y el enfoque por competencias. Estos enfoques teóricos han hecho que la teoría educativa se considere científica por contribuir con cuestiones: conceptuales, epistemológicas, metodológicas, sociológicas, prácticas y operacionales.

Entendiendo que lo anterior va a dar la pauta para construir una conceptualización, ¿cuáles son las características que debe tener el proceso de enseñanza visto desde el enfoque por competencias? A groso modo, lo que observamos es que “la Teoría de la Educación entendida como disciplina científica, como teoría sustantiva de la educación, tiene como objeto describir, explicar, interpretar, comprender (dimensión «teórico-científica») y transformar (dimensión «normativo-tecnológica») en el proceso educativo general” (Gargallo, 2002, p. 22). Visto de esta manera la teoría educativa asciende no solo en las categorías de describir, explicar, interpretar y comprender el fenómeno de proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y el proceso educativo que conforman la triada que coadyuva a la fundamentación sustantiva sistemática de los conocimientos que se proyectan como inseparables en ésta.

En efecto, la finalidad que debe tener una teoría no es solo la de generar modelos o enfoques por los que se pretende circunde la explicación de los fenómenos; para decirlo de otra manera, la repetición de los fenómenos bajo

condiciones semejantes se puedan llevar a cabo. Tal vez, los procesos de enseñanza, aprendizaje y educativo deban absorber principios claros para su aplicación, como los que señala Colom (1997) que sintetiza la estructura del proceso por niveles, con la finalidad de señalar la importancia de cada uno, lo dice en los siguientes términos:

1. Nivel previo de carácter metateórico: que integraría la concepción de la realidad (qué sea la educación), el análisis del modo de conocimiento de esa realidad (epistemología), y también de las formas de acceso a esa realidad (procesos heurísticos y metodologías de investigación).

2. Nivel teórico-científico: que integraría las propias aportaciones, las de las Ciencias de la Educación y de otras disciplinas que se ocupen del objeto de estudio a fin de conocer científicamente (describir, interpretar, explicar, comprender) la realidad educativa sobre la que se ha de intervenir.

3. Nivel tecnológico-aplicativo: a partir del conocimiento disponible se trata de normativizar la acción educativa y de convertirla en pedagógica (procesos de intervención, mejora, optimización, innovación)” (Citado en Gargallo, 2002, p. 23).

Lo que acabamos de señalar con los niveles de interpretación del proceso educativo, nos permitió identificar desde la conceptualización del término proceso; la enseñanza cómo proceso, o viceversa y el proceso cómo aprendizaje, o viceversa. Esto quiere decir que describiendo las características de ambos

proceso veremos el dominio que tienen en la práctica docente. Entonces, la influencia de la “Teoría de los procesos educativos: La educación como proceso. Procesos de acción educativa. Procesos de planificación. Decisiones pedagógicas. Procesos de aprendizaje. Procesos de construcción personal. Procesos de evaluación. Tecnología de los procesos de intervención” (Gargallo, 2002, p. 33) influyen directamente en la conceptualización ya sea de modelos o enfoques como el de las competencias para entender, en este caso el proceso de enseñanza que discutiremos a continuación.

3.3.1 Conceptualización del proceso de enseñanza

Los antecedentes de la educación en México en el siglo XXI están transitando por reestructuraciones, reformas y políticas educativas que provocan reajustes en los currículos. Lo que influye directamente en los modelos educativos que se plantearon para enfrentar los retos de la globalización y la sociedad del conocimiento. El proceso de enseñanza bajo el modelo de competencias con base en la práctica docente y las competencias docentes ponen de manifiesto que la educación y el EPC debe considerar que el proceso de enseñanza, como lo menciona Ruiz Iglesias (2000) es:

El funcionamiento del modelo [y los errores en el proceso de enseñanza] vienen fundamentalmente porque... ha faltado detenerse en lo metodológico, que es en definitiva lo que permite transformar la realidad, sino profundizamos en lo metodológico, fundamentalmente en los métodos del cómo hacer, no se accede al cambio y el modelo se queda flotando por

sobre sus actores principales (profesores y alumnos) y se configura solamente en aureolas sociológicas, epistemológicas y filosóficas muy necesarias, pero aun sin camino para la acción, acción dirigida a lo pedagógico, y dentro de lo pedagógico, a lo didáctico-metodológico, enfocado a cómo conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr alumnos competentes en múltiples direcciones. (Citado en Andrade, 2008, p. 59).

La consecuencia de no distinguir un proceso de enseñanza que esté arropado por los medios didácticos y metodológicos en combinación con lo pedagógico (el acto), necesariamente enfilan a éste en un ir hacia adelante obteniendo un resultado no esperado. Considerando que la EBC en el caso de la Educación Media Superior (EMS) en México llegó cuatro años después de haber sido piloteado en América Latina (2004), es, en 2008 que con la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) que se efectuó el cambio al EPC en el que las críticas no se hicieron esperar; primero, por la lógica instrumentalista que las competencias siguen para garantizar la inserción a un mercado laboral, es decir, mano de obra capacitada; segundo, la tan aludida reflexión de valores éticos que se pretenden desarrollar bajo este modelo y la lógica que siguen y, tercero, el mercantilismo utilitario que orienta la labor educativa (Competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje) para que el estudiante obtenga las habilidades y la resolución de problemas en distintos contextos. El proceso de enseñanza bajo el EPC debe asumir: “la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares (desde) distintos planteamientos derivados de

la Psicología genética piagetiana, del cognoscitvismo y de la teoría socio-cultural inspirada en Vygotsky” (Díaz-Barriga, 2010, p. 23).

Ahora bien, se entra de lleno en el terreno de lo que se denomina enseñanza bajo el enfoque por competencias y la operatividad del mismo, si bien el concepto de proceso nos dirige a ese poner en marcha, esto quiere decir que el profesor para mediar lo que va a enseñar o lo que quiere enseñar al estudiante debe seguir el modelo constructivista. De acuerdo con Andrade (2008), expresa que:

Se afirma que el enfoque por competencias en la educación, representa retos importantes para la docencia y el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica. (p. 60).

No obstante, el proceso de enseñanza enfatiza las características o atributos propios de éste, en palabras de Díaz-Barriga (2010):

la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes,

estableciendo entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno no le atribuye un significado, construye una representación mental de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. (p. 28).

Por este motivo podemos aseverar que la enseñanza se va dar en el sentido del *doceo*: enseñar, manifestar; además de “*insignare*, literalmente: colocar un signo, colocar un ejemplo. Si bien *insignare*, remite al sentido de señal, signo, marca que es preciso seguir para alcanzar algo. El signo es entonces, lo que se sigue y enseñar es colocar señales para que otros puedan orientarse” (Castellano y Mársico, 1995, p. 5).

El proceso de enseñanza manifiesta que el discurso y la ***práctica docente*** deben generar los ambientes propicios para alcanzar el aprendizaje esperado, empero, como ya se analizó en líneas anteriores éste no está separado del ***acto pedagógico*** en el sentido del contexto al que se enfrenta el docente. El proceso no solo pone en *marcha algo o es un llegar a ser*, esto es, el enseñar remite a las condiciones en las que se anclan los conocimientos. Los docentes se enfrentan en el terreno de la enseñanza a distintos tipos de dificultades entre ellas: la carencia de metodologías para la enseñanza, el dominio de la disciplina, la poca formación en técnicas y estrategias didácticas, entre otras. Lo anterior plantea que la enseñanza en el sentido más puro de la palabra solo se puede representar en la

educación formal a nivel áulico y bajo el EPC de la siguiente manera, siguiendo a Salend y Duhaney, 1999; Low, 2007:

En el discurso educacional, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los... [alumnos] dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido. Para poner en perspectiva esta controversia, un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para —todos los estudiantes (Citado en Fernández, 2013, pp. 83-84).

Por lo tanto, el describir que el proceso de enseñanza en el que interactúan profesor y alumno, alumno y contexto, profesor y contexto, profesor y técnicas, profesor y estrategias, profesor y creación de ambientes, y, alumno y actividades a ejecutar deben propiciar un ambiente que forme parte de los elementos a considerar sobre éste y son esenciales en el **acto de enseñar**. Dado que podemos decir que un proceso ejerce una fuerza de cambio constante hacia un resultado, entonces el proceso de enseñanza debe tener elementos que permitan una continuidad no en el sentido de una *secuencia didáctica* sino más bien en el sentido de estadios transitorios; por ejemplo, las estaciones que se observan a lo largo de un año, supongamos el otoño es la estación donde el follaje de los arboles cae al suelo, pero naturalmente el árbol continua con su proceso de autorregulación. Otro ejemplo: las ranas que son capaces de enterrarse o regular

sus funciones vitales casi a nivel cero para esperar la primavera o tiempo de lluvias para emerger en esta estación y cumplir con su ciclo procesual, la reproducción.

Con esto no queremos decir que la secuencias didácticas no funcionen, lo que estamos señalando es que el proceso de enseñanza no se puede ver amordazado por tres fases: apertura, desarrollo y cierre, sino que el sentido de ir hacia adelante, es precisamente ahí donde se observa la fisura que no se ha querido indagar a fondo, explicar que pasa con el proceso que se entiende como procedimiento, esto es, una serie de pasos para enseñar y con ello garantizar el aprendizaje, el proceso de enseñanza se debe pensar en el sentido de un **estadio**. Dicho en palabras de Hegel, cada estadio recorre cierto **lapsos** para transformarse en otro, esto quiere decir que a la par de ser complementarios son generadores del siguiente. Para el pensador alemán, su ya tan conocida triada de tesis, antítesis y síntesis, se ve complementada con la **metáfora del espiral**²⁰, en la que a partir de la tesis se desprenden los otros dos estadios y que continúan hasta llegar a la síntesis, ya que el estadio de la síntesis es la última transición. Hegel plantea la idea de la antítesis, una vez que se llegó a la síntesis para continuar el proceso de ir hacia adelante, o mejor dicho: el estadio. Podemos decir que en el proceso de enseñanza existen dualismos fundamentales: profesor-alumno; alumno-actividades; profesor-contexto-ambiente, alumno-contexto-ambiente. “Por «procesos de enseñanza» se incluyen tanto aspectos que tienen que ver con los materiales y recursos curriculares utilizados en el aula como con

los diferentes estilos y los métodos de enseñanza empleados por el profesor” (Arteaga y García, 2010, p. 27).

Retomando la idea del concepto proceso de enseñanza es importante resaltar que la enseñanza en la práctica docente debe considerar *un ir hacia adelante para transmitir lo que se desea*, ciertamente, no se puede esperar un resultado de modo inmediato, debido a que si esto ocurre se forzaría el estadio en el que se encuentre el proceso en ese momento. En palabras de Hegel, se genera *un conflicto* que inicia una nueva tesis y, por tanto, un nuevo espiral en el que el binomio profesor-alumno y alumno-actividades (contexto-ambientes) no cumplirían su función de avanzar sino de retroceder. De ahí que, el proceso de enseñanza es una transición constante en la que el conocimiento orientado, guiado y concretizado va a obtener resultados que irán madurando, con base en la arena educativa –conociendo el contexto y ambientando el aprendizaje– que tiene que filtrar los saberes, por así decirlo, para poder lograr la enseñanza eficiente.

A partir de la óptica de la revisión de la literatura el proceso de enseñanza puede construirse como una ***caja seccionada en cuatro áreas o estadios***: *lo que se quiere transmitir (conocimiento: tesis), lo que no queremos que haga el alumno, es decir, un mero repetidor (combatir la ignorancia: antítesis), la forma de agrupar o asociar los elementos del saber (la unidad del saber: síntesis) y lo que el alumno debe asociar en el conocimiento no como mera información (lo que no conoce y está dispuesto a conocer: la antítesis a partir de la síntesis, o la anti-síntesis)*. Por esta razón se presenta la siguiente figura con los elementos de la transición del conocimiento, para ilustrar la dináminca del proceso de enseñanza (Ver Figura 1).

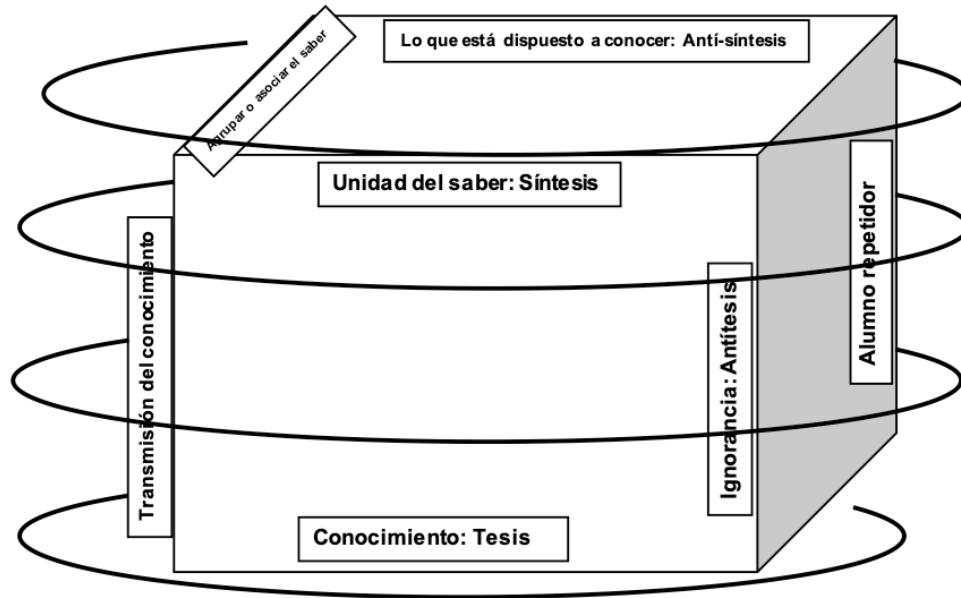


Figura 1. Figura espiral de transición del conocimiento. Elaboración propia

Nota: La figura refleja los estadios del saber aprender que se leen: 1. Conocimiento: tesis (transmisión del conocimiento), 2. Ignorancia: antítesis (alumno repetidor), 3. Unidad del saber: síntesis (agrupar o asociar el saber) y 4. Lo que está dispuesto a conocer: (anti-síntesis).

3.3.2 El proceso de aprendizaje –formas de conceptualización–

Como ya hemos visto el proceso de enseñanza se refiere a los estadios que se aplican en el aula para llevar a cabo la transmisión del conocimiento. Ahora bien, el proceso de aprendizaje obedece a condiciones semejantes a las del proceso señalado. Lo primero es resaltar que el aprendizaje se puede dar en forma pentagonal, con los siguientes binomios: 1. Profesor-alumno, 2. Alumno-alumno, 3. Alumno-profesor, 4. Profesor-profesor y 5. Profesor y alumno-contexto-ambiente. Para Berger (2004) y Ardonio (2000) la enseñanza puede partir de una reflexión de lo que se hace y esto lleva al aprendizaje, dicho con otras palabras, el aprendizaje corre “el riesgo de la simulación [...] si no se muestra el papel [...]

permanente de la enseñanza y [...] su contribución al aprendizaje de los estudiantes, y si [...] es interiorizada [la enseñanza] y percibida como auxiliar para ello, por cada uno de los miembros de la comunidad” (Citado en Rueda, Luna, Benilde y Loredo, 2010, p. 14).

De modo que el contexto tiene una repercusión positiva o negativa en el proceso de aprendizaje, que debe estar enmarcado por un panorama en el que el profesor tiene el rol de proporcionar y propiciar bajo una *lógica pedagógica* e instrumentalista desde el EPC los procedimientos que en el aula favorezcan el aprendizaje. Pues, “en la enseñanza universitaria es una realidad cuyo conocimiento exige ampliar en el marco de análisis para considerar aquellos factores que más sustancialmente condicionan [...] (el desarrollo... de la formación que se planifica y desarrolla en su seno)” (Zabalza, 2007, p.15).

Así que, la orientación del aprendizaje se debe dar en el mismo tenor de una enseñanza que ayude al alumno a articular y cimentar una transformación de su conocimiento, esto es, “la nueva cultura de la calidad y [las] nuevas orientaciones en la formación (fundamentalmente el paso de una orientación centrada en la enseñanza a una orientación basada en el aprendizaje)” (Zabalza, 2007, p. 24). Entonces, la estructura de un proceso de aprendizaje a partir de las fuentes consultadas y resumiendo algunas propuestas como las de Coll (1996), Torres Santomé (1998), Tejada (1999), Yániz (2000), Le Boterf (2001), Lévy-Leboyer (2003), Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Biggs (2005), Zabalza (2007), Zabala & Arnau (2007), Tejada (2009), Díaz y Hernández (2010), Tobón (2010), Díaz Barriga (2010), Mas Torelló (2012), Saravia (2014), López (2014) y Gargallo

(2015) con respecto al abordaje de las competencias se debe considerar un procedimiento de diagnóstico, de tratamiento, de seguimiento y de resultado, el cual se ve favorecido por lo dos actores en el aula.

La revisión de la literatura ayudó a construir una figura pentagonal que ilustra la estructura del aprendizaje y su proceso, en ese sentido se consideran elementos para abordar la competencia y el contexto dinámico al que se enfrenta el docente y el alumno. Para Coll (1996), Torres Santomé (1998), Tejada (1999), Le Boterf (2001), Perrenoud (2004), Zabalza (2007), Tejada (2009), Díaz y Hernández (2010), Mas Torelló (2012) y López (2014) el aprendizaje por competencias es parte medular de un diagnóstico, un tratamiento, un seguimiento y un resultado en el que se desarrollan los actores principales dentro del proceso educativo. (Ver figura 2).

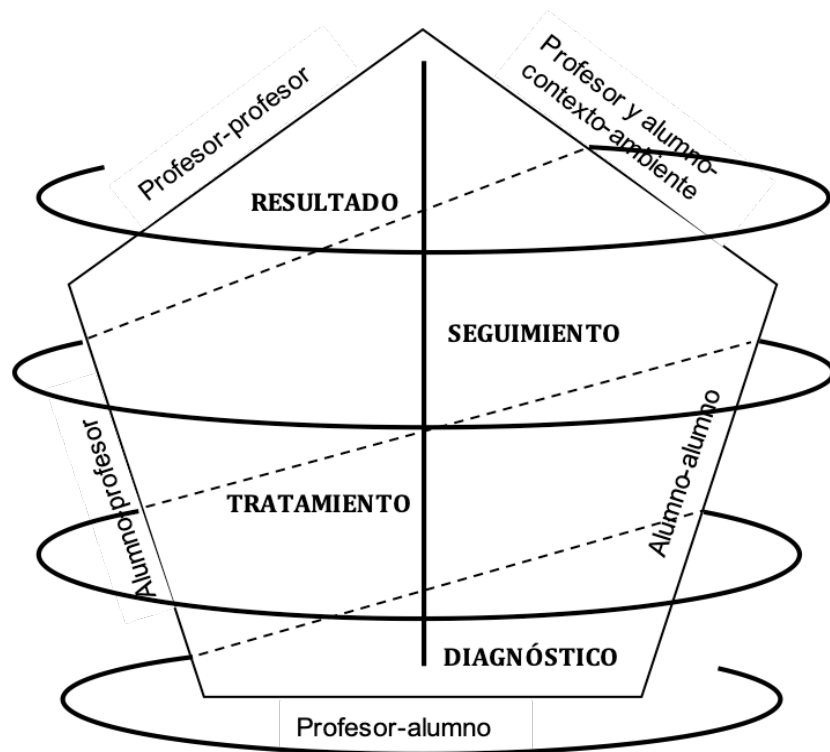


Figura 2. Figura pentagonal de transición del aprendizaje. Elaboración propia

Nota: El pentágono del aprendizaje una propuesta aplicativa a las competencias docentes se puede leer: 1. Profesor-alumno y 2. Alumno-alumno (entre el diagnóstico), 3. Alumno-profesor (se considera el tratamiento a la medida), 4. Profesor-profesor (es el seguimiento que se puede dar) y 5. Profesor y alumno-contexto-ambiente (ver la consolidación del resultado).

Resulta evidente que desde esta perspectiva tenemos que observar que tanto la enseñanza como el aprendizaje juegan un rol fundamental para que el docente dedique o analice las consecuencias de su función al frente de un grupo o conjunto de estudiantes, según sea el caso. Debido a lo anterior, el proceso de aprendizaje se encuentra anclado en la interiorización a partir de los procedimientos que el profesor implementa. Pese a esto, el aprendizaje “es más consiente de la importancia del contexto como factor determinante de lo que sucede [en éste] y de las dificultades para aplicar reglas o criterios generales [sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje]” (Zabalza, 2007, p. 26).

La percepción que se tiene del aprendizaje es la aplicación de ciertas técnicas o estrategias que llevan a la concreción de éste, sin embargo, las condiciones en las que se da el aprendizaje es distinto en cada contexto. El profesor puede tener una formación excelente en técnicas y estrategias (pedagógicamente hablando) pero, el aprendizaje no se puede concretar. Por supuesto que el aprendizaje además de considerar los elementos de la enseñanza que son una constante que el docente debe poner en práctica dentro del aula, en palabras de Soriano y Vigo (2008) es:

La capacidad de planificar, diseñar e implantar un currículo integrado que facilite el aprendizaje significativo del alumnado, a través del agrupamiento de distintas áreas o materias en ámbitos más amplios de conocimiento, se manifiesta como una competencia básica. Con ello, los profesores deben pretender: construir el currículo a partir de las necesidades del alumnado, destacando las conexiones de los distintos contenidos; fomentar el compromiso del alumnado con su realidad, motivando su participación e intervención en y sobre la misma y facilitar el tránsito entre etapas educativas. (Citado en Fernández, 2013, p. 93).

Ahora bien, la cuestión del aprendizaje se orienta desde la enseñanza que incida en el currículo de las asignaturas o asignatura en las que se sitúe. De tal manera que como lo refiere, Pajares (1992), entender las percepciones de un concepto engloba las creencias, las opiniones y las consideraciones que tienen los protagonistas en sus respectivos contextos, tanto el proceso de enseñanza como

el proceso de aprendizaje. A decir de esto la revisión y construcción de un concepto debe hacer el hincapié no solo en la conceptualización sino en el llevarlo a la práctica.

En ese sentido, el aprendizaje es considerado un procedimiento y no un proceso que englobe las condiciones de los estadios mencionados anteriormente. Si bien el proceso no es un conjunto de pasos a seguir, o bien, una secuencia o una planeación, o, lo que se espera lograr en el alumno. El proceso es como lo vimos una forma pentagonal que se puede denominar: socialización. Para Bruner (2008):

El desarrollo es un proceso socialmente mediado, asistido, guiado, en el que, en consecuencia, el papel de la educación y de los procesos educativos es crucial. La intervención educativa no es aquí un factor más de los que contribuyen a dar forma y contenido al desarrollo, ni es tampoco un elemento cuya incidencia fundamental sobre dicho proceso sea la de simplemente acelerar o lentificar las adquisiciones que, de todas formas, han de ocurrir [por parte del profesor la enseñanza y por parte de alumno el aprendizaje]. (p. 14).

Visto de esa manera el aprendizaje es un modelo de imitación de lo que los profesores enseñan y lo que los alumnos aprenden (en este caso hay alumnos que avanzan más rápido que otros). Es obvio, que un proceso debe tener fases o etapas, para poner un ejemplo: lo podemos pensar desde el punto de vista biologicista como meras funciones instintivas (automáticas): nacimiento,

crecimiento, reproducción y muerte. No obstante, en el proceso de enseñanza al igual que en el proceso de aprendizaje no ciñe a meras funciones 'instintivas'. Lo que cabe decir es que ambos procesos son una construcción mutua para llegar a ser, en el sentido Platónico del término. Siendo esto así, Bruner (2008) señala que:

el aprendizaje de los más jóvenes se lleva a cabo a través de la imitación de modelos y de la interacción directa con ellos, mientras que en sociedades con una cultura mucho más complejas no es posible confiar todos los aprendizajes a la imitación o la observación directa. Aparece así la educación formal que se transmite en la escuela (p. 16).

Lo cual nos lleva a decir que, el aprendizaje conlleva un proceso en el sentido de *ir hacia un fin*, meta o resultado. Por otro lado, notamos que el aprendizaje es un movimiento que debe ser tratado a manera de estadios y no de fases, ya que un estadio permite identificar la transición por la que está pasando el estudiante, el mismo Piaget señala los estadios por los que atraviesa ya sea la enseñanza o el aprendizaje; en el que se involucran lo interno y lo externo en forma de adaptación, Vygotsky estaba convencido de que:

la formación de conceptos de un niño, el progreso alcanzado en cooperación con un adulto era un indicador mucho más sensible de las aptitudes intelectuales del niño. En este contexto, Vygotsky usaba el término *zo-ped*, «la zona de desarrollo próximo»: el lugar en el que los

conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes, pero desorganizados, «se encuentra» con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Como resultado de tal «encuentro», la debilidad del razonamiento queda compensada por la fortaleza científica. La profundidad de *zo-ped* varía, reflejando las capacidades respectivas de los niños para apropiarse de las estructuras adultas. El producto final de esta cooperación entre niño y adulto es una solución que, al ser interiorizada, se convierte en parte integrante del propio razonamiento infantil. (Vygotsky, 1985, p. 33).

3.4 El constructivismo como base del proceso enseñanza- aprendizaje

El aprendizaje se debe considerar un progreso que nace y crece, se desarrolla y se reproduce. Si lo vemos de esa manera el proceso de aprendizaje no cierra un círculo sino que se hace flexible dado que la preparación para el mismo requiere de compromiso y actitud positiva de los actores que intervengan en éste. Vygotsky refiere que el aprendizaje se construye de manera dialogal, siguiendo un poco el método socrático –la mayéutica– y, en este caso caracterizando la versión Platónica del diálogo –desde el punto de vista moderno–. Cabe resaltar que el EPC considera que la enseñanza se debe centrar en lo que aprende el alumno, no obstante, se debe reconsiderar que el diálogo es esencial para la construcción del aprendizaje, incluso para la enseñanza misma. Pues, el modelo por competencias tiene como pilar elemental el constructivismo²⁰, a partir de éste se plantea lo que se denomina la construcción del conocimiento. Vygotsky (1985), lo dice en estos términos:

En el carácter dialogal del aprendizaje [...], Vygotsky [parte] de lo que consideraba la incapacidad de la teoría de Piaget para reconciliar el carácter espontáneo del razonamiento del niño con la naturaleza científica (y, por tanto, adulta) de los conceptos aprendidos en la escuela” (Vygotsky, 1985, p. 33).

Es importante señalar que el constructivismo al ser el pilar fundamental del EBC, debe considerar lo siguiente:

El principio constructor de las funciones superiores se encuentra fuera del individuo, en los instrumentos psicológicos y las relaciones interpersonales. Refiriéndose a los instrumentos psicológicos para la construcción de las funciones superiores: Vygotsky escribió: «En el acto instrumental, los humanos se rigen a sí mismos desde el exterior, mediante instrumentos psicológicos». (Vygotsky, 1981. Citado en Vygotsky, 1985, p. 24).

El modelo basado en competencias para la educación en la actualidad, tiene a la teoría constructivista como su timonel orientador de la enseñanza y del aprendizaje, siempre y cuando el principio constructor esté como telón de fondo. Como se observa la base de las construcciones o articulaciones de lo que se enseña y lo que se aprende son la conjugación del **principio constructor** en los que ambos procesos funcionan como pivote que catapulta a los alumnos a un *ir*

hacia adelante. El problema en la educación es el nudo que entabla relaciones *hacia adelante*, directa o indirectamente, para hacer funcional el proceso de enseñanza o el proceso de aprendizaje. Esto quiere decir, por ejemplo; el aprendizaje –delimita los conocimientos que se han adquirido o no–, pero, también las actitudes, aptitudes, habilidades e incluso los valores que el alumno logra obtener. Teniendo en cuenta esto podemos pensar que:

El largo proceso de aprendizaje que era exigible se regulaba por normas muy precisas que no regían para los oficios; en especial, se exigía una especial «vocación»: sólo aquéllos que tuviesen acreditadas las aptitudes y las actitudes necesarias para ejercer la profesión de un modo excelente, podrían ser considerados candidatos al ingreso en ella. (Martínez Navarro, 2006, p. 123).

De manera que como ya hemos mencionado el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje son parte fundamental de la teoría constructivista como base del EBC. Ahora bien, veamos por qué. En primer lugar, lo que debemos considerar de la teoría constructivista o, permítase llamar *modelo constructivista* es retomar la idea de un **modelo** como aquel que explica las condiciones de repetición o las causas bajo las que se puede generar un fenómeno; el modelo constructivista explica en qué condiciones se debe dar la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia definir la teoría constructivista o modelo constructivista que en este trabajo los usaremos como equivalentes para evitar las ambigüedades terminológicas, es para dotar o evidenciar los atributos que el

proceso de enseñanza genera desde la teoría constructivista y el proceso de aprendizaje requiere para poder concretarse desde el EBC.

Siguiendo esta idea, diremos que la teoría constructivista es el enfoque que articula al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje para armar el proceso educativo que hemos señalado antes y que algunos autores ven como un binomio y, que aquí se podría decir es un trinomio. Sin embargo, no basta que sea un trinomio, siendo que al hablar de un binomio o trinomio se conjuntan y se transforman pasos que generan procedimientos y, no procesos. Primero, separados y posteriormente articulados en estadios, en el sentido de ir hacia adelante en la construcción del conocimiento o, incluso de las aristas pentagonales de las que se habló en líneas anteriores. La re-significación del modelo constructivista tiene que darse en un sentido más profundo que permita en palabras de algunos autores evidenciar los saberes y los aprendizajes. Como lo dice Delors (2008): “la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social” (Delors, 2008, p. 51). A partir de esto Jacques Delors resume los elementos fundamentales de la educación que a su juicio y de los expertos en el informe *“La educación encierra un tesoro”* son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser*, son la base de la educación que está en constantes cambios en el siglo XXI.

Por lo cual, el **constructivismo** es la teoría que a raíz de la explicación de los procesos: de enseñanza y de aprendizaje explica en su conjunto el proceso educativo. Podemos decir que además de considerar enfoques psicológicos en los

que el sujeto cognoscente pasa de ser un agente pasivo a uno activo también se da un **proceso activo** que permite explicar el origen del conocimiento adquirido. Desde esta mirada el aprendizaje se afirma en los conocimientos, las habilidades y las aptitudes, aderezadas por las actitudes del profesor y el alumno. Visto de esta manera, lo que podemos esperar acerca del constructivismo en la educación es un proceso complejo de funcionamiento entre lo que se pretende enseñar y lo que se espera que alumno aprenda, o mejor dicho, lo que permita la socialización, el descubrimiento y la significación del conocimiento. Se puede decir que el constructivismo, puede definirse más o menos en estos términos:

las versiones del constructivismo endógeno cuentan con más elementos para estudiar y explicar los proceso intrapsicológicos del aprendizaje de los alumnos, mientras que el constructivismo (y el construccionismo) social o exógeno tienen mayores referentes, para dar cuenta de los procesos de influencia educativa (escolares o extraescolares) como una realidad interpsicológica, discursiva y cultural (una auténtica construcción conjunta) (...) la posible complementariedad de las explicaciones entre los distintos constructivismo –endógeno y social– dado que los diversos focos de investigación y unidades de análisis (...) más que ser antagónicos deberían ser complementarios e integrables (...) la necesidad de desarrollar propuestas de integración entre los constructivismo endógenos (particularmente entre las propuestas piagetiana y cognitiva), con los constructivismos exógenos (el social y algunas versiones construccionistas

discursivas o lingüísticas). (Vea Hernández, 1998; Coll 2001; Salomon, 2001. Citado en Díaz y Hernández, 2010, p. 26).

En suma, esto nos permite considerar que los conceptos de proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje son elementales para la construcción de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes. Considerando que los atributos del modelo constructivista son la balanza que permite adicionar cada condición en la que la enseñanza se va a gestionar y el aprendizaje se va a generar. Para ello, intentaremos dar forma a lo hasta ahora dicho desde tres perspectivas teóricas que nos den los fundamentos que la teoría constructivista necesita para redireccionar lo que tal vez se pueda llamar la teoría de procesos en la educación. Sin más preámbulo iniciemos con las aportaciones de Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner.

3.4.1 El constructivismo y la tríada procesual: enseñanza-aprendizaje-educativo

Como hemos podido observar la tríada del proceso de enseñanza-aprendizaje-educativo que en la arena educacional y, desde la perspectiva del modelo de EPC, ha impregnado la educación de este siglo. Dicho sea de paso, el término mismo de competencias ofrece una red semántica diversa, en la que distintos autores dan su interpretación o definición propia. La formación por competencias o en competencias implica la integración de la triada procesual, además de la integración de las disciplinas, conocimientos, habilidades, aptitudes, prácticas y

valores que conlleven a la flexibilidad fundamentalmente de lo que se quiere enseñar y de lo que se quiere aprender.

Desde esa mirada, lo fundamental ahora es destacar la contribución que Lev Vygotsky hace al constructivismo. En el mismo tenor, la aportación Vygotskiana que observamos en las relaciones de los tres procesos es congruente con su término de la *zo-ped* “Zona de desarrollo próximo” que muchos autores retoman para explicar las otras dos zonas: la “Zona de desarrollo actual” y la “Zona de desarrollo potencial”. El análisis del constructivismo se centra en el funcionamiento de la mente y el contenido que los individuos aprenden, de esta manera, podemos decir que a partir de lo dicho en el enfoque constructivista es psicogenético y es Jean Piaget su máximo exponente. Sin embargo, “la explicación de los procesos de construcción del conocimiento tiene un origen social (como lo marca el socioconstructivismo inspirado en Lev Vygotsky y la escuela sociocultural o socio-histórica)” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 23). Desde el punto de vista el constructivismo tiene un carácter social que determina los procesos de colaboración donde el alumno desarrolla su vida intelectual con aquellos que lo rodean.

Para Coll (2011), la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar se enmarcan en distintos planteamientos derivados de la Psicología genética que inaugura Jean Piaget; del cognoscitvismo y de la teoría sociocultural inspirada en Vygotsky. En palabras de Carretero (1993), refiere que el constructivismo se debate ante tres aportaciones: el aprendizaje es una

actividad solitaria, con amigos se aprende mejor y sin amigos no se puede aprender.

Así que, la teoría de Lev Vygotsky basada en el ***principio constructor*** es la base para el constructivismo desde el EPC, Vygotsky denomina a su método definitorio *constructivista* que recorre tres estadios: La Zona de desarrollo actual (ZDA: conocimientos ya asimilados por el sujeto), La Zona de desarrollo próximo (ZDP: el proceso de andamiaje, la participación guiada y el conocimiento compartido en la práctica reflexiva (Vygotsky, 1985, p. 33) y La Zona de desarrollo potencial (ZDp: en donde el sujeto es capaz de construir conocimientos con ayuda de otras personas e instrumentos que le faciliten tal construcción). Por tal motivo, el modelo definitorio Vygotskiano se debe entender en estos términos:

el resultado final de la formación de conceptos, pasando por alto la dinámica y el desarrollo del proceso mismo. Más que captar el pensamiento del niño, a menudo sólo consigue una mera reproducción de los conocimientos verbales del niño, de definiciones que se le han proporcionado desde el exterior (...) este método que se concentra en la palabra, no tiene en cuenta la percepción ni elaboración mental del material sensitivo que da lugar al concepto. Tanto el material sensitivo como la palabra son elementos indispensables en la formación de conceptos. (Vygotsky, 1985, p. 163).

La teoría Vygotskiana histórico-cultural señala que las personas adultas son el medio para la instrucción y el medio social que inciden en el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje para el desarrollo de los alumnos. Tanto la

enseñanza como el aprendizaje son considerados parte elemental de la socialización, esto es, el proceso social desde lo histórico y lo cultural son cruciales a nivel áulico el profesor debe hacer uso de la interacción pentagonal de transición del aprendizaje, es decir las competencias docentes requieren de ese espiral de la enseñanza. En términos Vygotskianos debe entenderse esto como el aporte histórico-cultural desde:

la convergencia como principio general que debe aplicarse para explicar todo comportamiento humano. En realidad, es un ejemplo más en el que puede decirse, con Goethe que «las palabras de la ciencia ocultan su sustancia». La sonora palabra «convergencia», que denota aquí un principio metodológico absolutamente indiscutible (a saber, que el desarrollo se debe estudiar como un proceso determinado por el organismo y el entorno), de hecho exime al autor de la tarea de analizar los factores sociales y ambientales en el desarrollo del habla. (Vygotsky, 1985, p. 133).

El enfoque psicológico de Vygotsky manifiesta que las posibilidades de enseñar son la forma en la que las relaciones se estrechan en un contexto específico y, que esto conlleva necesariamente a un aprendizaje, por ejemplo: el desarrollo efectivo de aprendizaje que tiene un estudiante, se puede ver evidenciado con la capacidad de respuesta o adaptación de las experiencias previas que ha tenido. Por lo que el desarrollo y la experiencia en la construcción del conocimiento son mediados por elementos externos e internos, para la construcción o utilización del principio constructor; primero, en la enseñanza y, luego en el aprendizaje. De tal forma que Vygotsky lo ve así:

El mecanismo del comportamiento social y el mecanismo de conciencia son lo mismo (...) Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás y del mismo modo que conocemos a los demás; y esto es así porque en relación a nosotros mismos estamos en la misma [posición] que los demás respecto a nosotros. (Vygotsky, 1979, pp. 29-30. Citado en Vygotsky 1985, p. 22).

La diferencia entre las tres zonas de desarrollo pueden denominarse con base en la importancia no solo de la labor docente, sino como una transición o retomando la idea de estadios del espiral de la enseñanza y el pentágono de transición del aprendizaje, pues la ZDP es la interpretación de la enseñanza, ya que, aún no existe una ejecución del alumno. Por otro lado, la ejecución del alumno se va dar en dos sentidos: primero, la participación que se establezca entre lo que podríamos denominar *tutor y andamiaje* a recorrer de su ZDA hacia su ZDp, a decir de esto, el desarrollo por el que el alumno atraviesa para la construcción del conocimiento va de una participación entre el alumno y el tutor. Segundo, el puente entre estos dos estadios es el andamiaje de participación entre los actores involucrados. “La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado (...) se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel actual” (Vygotsky: 1993: 241-242. Citado en Díaz-Barriga y Hernández-Rojas: 2010, p. 119). Así, la teoría que propone Vygotsky se ve anclada por tres niveles de logro del aprendizaje: la actividad efectiva, la mediación y la socialización.

La importancia que tiene la labor docente a nivel áulico para la estimulación de la ZDP, apoyándose de experiencias previas de conocimiento que ya fueron asociados y asimilados por los alumnos generan los conocimientos espontáneos. La educación actualmente requiere de contextualización para estimular la ZDP cuya comprensión de contenidos depende del apoyo y la modificación de los conceptos espontáneos. De los que Vygotsky dice:

el contenido fundamental del aprendizaje debe estar constituido no tanto por los detalles más o menos superfluos, sino por la estructura fundamental de las materias o cuerpos de teoría o de destrezas que el niño ha de aprender, estructuras que debe ir ampliando su alcance y profundidad a medida que las posibilidades de desarrollo y aprendizaje del niño así lo permitan, resulta entonces que un plan de estudios ideal es aquel que ofrece, a niveles cada vez más amplios y profundos, unos contenidos y procedimientos siempre adaptados a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo infantil. (Vygotsky, 1985, p. 17).

De lo hasta aquí abordado es la propuesta de Lev Vygotsky la que pone de relieve la importancia del contexto y el ambiente de enseñanza-aprendizaje para la vida, aunque la propuesta teórica de David Ausubel retoma características semejantes a las del pensador ruso, cuestión que ahora discutiremos.

3.4.2 El aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La teoría del **aprendizaje significativo** de David Ausubel que se enfoca en cómo se produce el aprendizaje en el ámbito escolar, es decir, la organización e integración de la información (como aprender un contenido). La estructura cognitiva del individuo y la forma en cómo se organiza el conocimiento previo a la instrucción depende de la atribución de un **significado** que se construye con la representación de imágenes o proposiciones verbales, elaboran un modelo mental explicativo de dicho conocimiento que parten del conocimiento existente (aprendizaje representacional). La información nueva (aprendizaje conceptual) continúa el proceso para facilitar el aprendizaje en una situación de enseñanza y, concluyen con el concepto modificado (aprendizaje proposicional) en el que actúa la situación de aprendizaje.

Ahora bien, las estructuras cognitivas del conocimiento con las que alumnos pueden: codificar, transformar y almacenar la información como resultado de un aprendizaje memorístico. Dicho de estas estructuras son las que durante el proceso de enseñanza (situación de enseñanza interioriza el estudiante). “El resultado se movería en un continuo que va desde el aprendizaje memorístico o repetitivo hasta el aprendizaje significativo” (Torres Santomé, 1998, p. 35). Lo que se puede aseverar del proceso de aprendizaje significativo en palabras de Ausubel es, el aprendizaje se relaciona con la información previa y debe cumplir con tres elementos fundamentales en la enseñanza: 1. El material debe tener significado lógico, 2. El alumno es proactivo en el nuevo conocimiento y 3. Las estructuras cognitivas deben asimilar los nuevos conocimientos.

En tal caso, el aprendizaje significativo (ASi) se da por la articulación de la información nueva y los conocimientos previos que se pueden relacionar con ésta. Entonces, la relación que guardan los tres elementos que señala Ausubel para que el ASi relacione los contenidos con la estructura cognitiva es una de las aportaciones al constructivismo, ya que implica promover la motivación en los estudiantes por el aprendizaje y también considerar el contexto en el que se da. Desde esa mirada, el constructivismo considera que los alumnos son capaces de generar: “El aprendizaje [significativo implicando] una reestructuración activa de las percepciones, ideas conceptos y esquemas del aprendiz” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 29).

En resumen, el aprendizaje significativo y EPC desde el constructivismo requiere de que el alumno sea capaz de otorgar ciertos significados a la información que recibe, pese a esto, se requiere de la teoría de la motivación que es un elemento esencial hacia el impulso cognitivo, esto es, la unidad cognitiva es el deseo de conocer, entender y dominar el conocimiento en la necesidad de resolver un problema. De manera que Ausubel lo dice, más o menos en estos términos:

en el aprendizaje verbal significativo [hay tres variables]: (1) la disponibilidad de conceptos subsumibles relevantes e inclusivos, (2) el grado en que los subsumidores pueden ser discriminados, y (3) la estabilidad y claridad de los conceptos subsumibles. (Ausubel, 1962, p. 219-220).

El enfoque constructivista hace hincapié en un papel activo de los dos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje que ayuden a la construcción del conocimiento. Es decir, que el proceso de construcción del aprendizaje debe ser visto por la tríada: Aprendizaje representacional (Asignación de significados), Aprendizaje de conceptos (Representación de símbolos y categorías) y Aprendizaje Proposicional (Aprender el significado). Por lo que al considerar los tres aprendizajes se pueda garantizar la transformación del concepto aprendido. Lo que en términos del EBC se llama aprendizaje contextualizado y para la vida, incluso es la propia actitud que tendría que asumir el docente y que forman parte de las competencias que tiene que desarrollar.

3.4.3 El aprendizaje por descubrimiento: aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje

La aportación de Bruner sobre la teoría del ***aprendizaje por descubrimiento***, en la que se resalta la importancia en que los alumnos construyen la estructura que se forma a través del proceso de *reordenación* y *transformación*. Los saberes permiten ir más allá favoreciendo la comprensión del aprendizaje, dicho sea de paso, el aprendizaje se da por instrucción en el que se representan: a. La motivación para aprender (activación), b. La estructura del conocimiento (simplificación), c. La secuencia de representación (afirmaciones: transformación y transferencia) y d. El *refuerzo del aprendizaje* (entrega de la información).

La primera dimensión hace referencia al modo en que los alumnos incorporan la información por medio de la motivación que el docente propicia. Esto es, que la función de activar al alumno debe estar mediada por los agentes externos: el docente y el contexto en los que:

El papel de la educación, como ya se ha dicho, es alentar el desarrollo, guiarlo, mediarlo. La educación es un proceso por el que la cultura amplifica y ensancha las capacidades del individuo y, para ello, es necesario que se le realice una transferencia de elementos que están fuera de él. (Bruner, 2008, p. 17).

Lo notable de la propuesta de Bruner es que aporta a la teoría constructivista y a la tríada procesual componentes de carácter piramidal. En el sentido de que los conceptos Vygotskianos de ZDP y andamiaje hacen de piezas clave para formar la pirámide encajando cada pieza en la formación del alumno. En otras palabras, el concepto de andamiaje bruneriano sirve para ilustrar el de la ZDP de Vygotsky, puesto que los dos agentes: profesor y alumno, el primero sirve de guía al margen de que el alumno requiera o no ayuda. El alumno debe tener la capacidad de resolver problemas por su propia cuenta sin ayuda del profesor. Por lo cual este pensador dice que la educación se da en forma de diálogo algo que también había señalado Vygotsky, no obstante, el alumno no puede construir su andamiaje conceptual sin ayuda del profesor que debe crear el ambiente para transitar el andamiaje. El propio Bruner (2008) reconoce: “cualquier materia puede

ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz” (Bruner, 2008, p. 15).

Con esto la propuesta de Bruner es vista desde su célebre aforismo: “todo lo que se enseña a un niño se le impide descubrirlo por sí mismo”. A razón de esto, el aprendizaje es una estructura que se forma desde el proceso de reordenación y transformación de los saberes, de manera que favorezca la comprensión de la información recibida. Asimismo, el desarrollo cognitivo es un proceso mediado, asistido, guiado, socializado, en el que, el papel de la educación y el proceso educativo es crucial para pasar de una zona a otra. Desde esta perspectiva el concepto de “andamiaje” esta interconectado con el de “Zona de desarrollo próximo”. La codificación puede implicar una conducta inventiva y debemos interesarnos por lo que conlleva a la construcción de un sistema de codificación, a saber, pueden ser eficaces o ineficaces en su cometido que nos permita ir más allá de la información.

En la adquisición de la nueva información, el docente debe ser capaz de que el individuo sustituya de forma implícita o explícita la información que adquirió en el contexto áulico, recrear el ambiente para dar significado a lo enseñado. Es decir, es un refinamiento de los conocimientos previos que se tenían. La transformación o proceso de manipulación del conocimiento que consiste en desenmascarar o analizar la información para ordenarla de un modo que permita extrapolarla, el objetivo es trascenderla. Por lo tanto, el aprendizaje es evaluación, esto es, la manera de manipular la información apropiándola a la tarea en cuestión, a partir de crear una ambiente y aplicarla a un contexto.

En síntesis, la propuesta de Jerome Bruner pone el énfasis en que el alumno puede descubrir por sí mismo saberes con ayuda y guía del profesor, por lo que se articula el andamiaje en el contexto de la enseñanza y un ambiente de aprendizaje que punta de lanza del EBC, con los aprendizajes autónomos y para la vida; en los distintos contextos reconociendo: “el desarrollo cognitivo como un proceso de fuera hacia adentro (de la cultura, de los otros, hacia el individuo, hacia el yo), y no cómo un proceso de dentro hacia afuera” (Bruner, 2008, p. 17). A partir de lo anterior, el enfoque basado en competencias y su pilar esencial el constructivismo retoman de Bruner, la configuración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que alineados coadyuven a crear ambientes de aprendizaje y sean aplicables a contextos específicos en el proceso educativo.

IV. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de Investigación

Para la presente investigación se hizo un *análisis cualitativo* de la experiencia y la práctica docente retomando a Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010) y Martínez (2015), por medio, de los estudios de un caso que nos permitió focalizar el fenómeno de la práctica docente para describir, explicar e interpretar de acuerdo a Forni (2010), Stott & Ramil (2014), Álvarez-Balandra & Álvarez-Tenorio (2018).

Las “*Competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje*” se analizaron desde la experiencia docente de 10 profesores de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso”, implementando una guía de entrevista no estructurada (NE) y un grupo de discusión (GD) para determinar el uso y nivel de concreción de las competencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera podremos identificar las experiencias que nos permitieron recapitular la importancia del contexto y los ambientes de aprendizaje en la práctica docente.

Cabe resaltar que la metodología que siguió esta investigación es de carácter cualitativo, de acuerdo con Cohen y Manion (2002), Bisquerra (2004), Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984, 2000) y Martínez (2015) se basa en la descripción y la interpretación narrativa de la experiencia docente, asimismo se observó el uso de las *Competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje* en la práctica diaria, a partir de la experiencia vivida de los profesores.

Pues se buscó interpretar las características por las que pasa la práctica docente en la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” bajo el modelo de competencias. Es decir, el contexto y la creación de ambientes de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en las competencias docentes nos permitieron definir situaciones y necesidades que los profesores expresaron considerando su experiencia, el contexto y la vinculación con los ambientes de aprendizaje en el aula.

La metodología se considera cualitativa de acuerdo a Taylor & Bogdan (1984, 2000) y Sautu (2005), en tanto que la interpretación de los datos del grupo de discusión (GD) y las entrevistas no estructuradas (NE) nos van permitir una riqueza interpretativa, y, de esta manera enriquecer la investigación a partir del análisis cualitativo de los relatos en las entrevistas NE y el GD.

4.2 Diseño de la investigación

La presente investigación siguió un análisis cualitativo ya que el alcance de la misma de acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista (2010) fue hacer un análisis de la experiencia docente, por medio de la interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas no estructuradas y el grupo de discusión que se sistematizó en una narración interpretativa de los resultados arrojados de la información que se recopiló sobre el uso de las competencias docentes a nivel áulico en la PRECB. Esto quiere decir que la investigación se alineó únicamente al aspecto cualitativo de la experiencia docente, para Kerlinger (1979) en la investigación hay variables que ya ocurrieron y se dieron en la realidad sin intervención del investigador, es decir se tiene un enfoque retrospectivo para que

el investigador deliberadamente interprete cualitativamente, con base en una reinterpretación de lo vivido.

Así que, la observación sistemática de los sujetos (profesores) se desarrolló dentro de su centro laboral, es decir, en su ambiente natural como lo fueron los cubículos, la sala de tutores, sala de usos múltiples dependiendo de si era entrevista no estructurada o grupo de discusión.

Con base en lo anterior, la recolección de los datos se hizo en dos etapas: la primera, una guía de entrevista no estructurada y, la segunda, un grupo de discusión para valorar el uso de las competencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de esto, los hallazgos encontrados en el trabajo de investigación de campo referente a las experiencias docentes compartidas entre los sujetos participantes, estuvo orientado por seis categorías preestablecidas que sirvieron de guía como: temas y subtemas en el instrumento aplicado que se modificaron a partir de la interpretación de los datos. Los datos recopilados en primera instancia provinieron de las entrevistas NE, en la que se usó el recurso de las grabaciones que se transcribieron y se categorizaron para finalizar con la interpretación.

El grupo de discusión tuvo otras características en la recogida de datos; en este se trabajó por temas y subtemas para la discusión de cada sesión. Se usaron grabaciones y notas de campo para sistematizar los datos, una vez que inicio el grupo de discusión se llevaron a cabo solo cuatro sesiones de cinco que se tenían pensadas, debido a que en ocasiones no se tuvo completo al grupo de discusión, es decir, solo estaban tres o cuatro, por lo que se decidió suspender la sesión ese

día. Por otro lado, algunos profesores simplemente pidieron que se suspendieron (en ocasiones por la carga de trabajo o actividades extracurriculares que ya se tenían programadas). Posteriormente se transcribió la información, luego se categorizó la información obtenida y finalmente se trabajó con la interpretación para recategorizar los temas y subtemas y, así se llegó a la obtención de los resultados. En cambio, en las entrevistas no estructuradas a partir del Guion para estas, se optó por las grabaciones y las notas de campo para poder sistematizar los datos obtenidos, posteriormente se alinearon a las categorías finales y se entremezclaron en el análisis de los resultados, para obtener una mayor riqueza cualitativa.

En la investigación se definió el grupo de discusión a partir de la selección intencionada de los participantes, esto debido a que la población abarcaría cerca de 49 docentes. Para Krueger (1991) el grupo de discusión no puede ser seleccionado por muestreo aleatorio, sino que debe ser planificado y controlado, por lo que se decidió abarcar una población por áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades, Comunicación y Ciencias Sociales. Por otro lado, se estableció la guía de entrevista no estructurada ya que en ocasiones los participantes tenían la disposición de participar pero no había un lugar para llevar a cabo la entrevista. Sin embargo, la entrevista se dio en distintos contextos. Así que al interpretar los datos y triangular la información se obtuvo una serie de re-categorizaciones que no estaban establecidas. Todo ello, a raíz del fenómeno *in situ* que permitió que los participantes hicieran aportaciones con las que no se contaba.

El diseño de la investigación de campo se definió de la siguiente manera:

1. Revisión documental para la construcción de los instrumentos
2. Elaboración del Guion de entrevista no estructurada (NE) y Grupo de Discusión (GD), además de hacer un pilotoje previo a la aplicación de los técnicas para recoger los datos.
3. Selección de la muestra
4. Planificación de las entrevistas no estructuradas y grupo de discusión
5. Recolección de datos
6. Captura de datos
7. Análisis de datos
8. Resultados del análisis de datos

4.3 Población

El contexto en el que se desarrolló la investigación fue la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” de Tecamachalco, ubicada en el Barrio de San Antonio. Av. 11 Poniente No. 1902. La preparatoria cuenta con una planta docente de 88 profesores divididos en 14 academias. Asimismo la matrícula es de 1400 alumnos divididos en 18 grupos matutinos y 18 grupos vespertinos.

Para la investigación se pensaba trabajar solo con la Academia de Filosofía, sin embargo, para obtener una riqueza interpretativa de la experiencia docente (Martínez, 2015, p. 126-188) y las competencias docentes y, que las respuestas no tuvieran ningún sesgo se pensó en los profesores de primer semestre de la

Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso”. No obstante la dificultad fue que la muestra era muy amplia contando con 49 profesores que imparten las 9 asignaturas en el primer semestre. Por tal motivo, se decidió elegir a 2 profesores por área, con esto se obtuvo a 10 profesores, distribuidos de la siguiente manera: Matemáticas: 2, Ciencias Sociales: 2, Humanidades: 2, Comunicación: 2 y Ciencias Experimentales: 2 para las entrevistas no estructuradas. En cuanto a la Academia de Filosofía pasaría a la segunda etapa que fue el grupo de discusión, es decir, los 3 integrantes de la academia participaron en el GD junto con los otros profesores seleccionados.

El criterio para elegir a dos profesores por área disciplinar, siguiendo a Castañeda & Chávez (2015) fue de carácter estructural –no estadístico– para poder incluir condiciones como: experiencia laboral, el conocimiento de los planes, el conocimiento del enfoque por competencias y, así tener una heterogeneidad de respuestas, con lo cual se establecieron las siguientes condiciones: 1. Al menos un profesor por área de conocimiento con más de quince años laborando en la preparatoria, 2. Al menos un profesor por área de conocimiento con diez años de experiencia trabajando en la unidad académica y 3. Al menos un profesor con 5 años de experiencia laborando en la escuela.

Lo anterior, para obtener una experiencia más amplia de la práctica docente y garantizar que conocieran el Plan 06 y el Plan 07, por un lado. Por otro lado, para que no hubiera ningún sesgo en los datos obtenidos y la interpretación pudiera tener un contraste en las narraciones, de tal manera que se enriqueciera el tema de investigación. Para Krueger (1991) los participantes del grupo de

discusión deben elegirse de manera intencional, ya que la intención se basa en el propósito de la investigación en el que se define la población y se saca la muestra, de manera cuidadosa estableciendo el criterio que el investigador tenga para recopilar los datos.

Al definir la muestra bajo los criterios establecidos, se pensó de esa manera para obtener una riqueza en los datos obtenidos y un enriquecimiento narrativo al sistematizar e interpretar la recogida de datos, así que se dirigió y planificó intencionadamente la muestra para trabajar con los profesores de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso”. En ese sentido la recopilación de los datos nos permitió dar sustento teórico y conceptual a los hallazgos y no sesgar las repuestas de los participantes, de manera que en el análisis de resultados se vieron reflejados los aspectos cualitativos de las NE y el GD. En suma, en los resultados se aprecia una narración y discusión argumentada con respecto al tema de investigación que precisa la perspectiva concreta de las Competencias docentes en la práctica de los participantes.

4.4 Muestra

La muestra para esta investigación fue dirigida y planificada, en palabras de Krueger (1991) los integrantes de un grupo de discusión no se pueden seleccionar por métodos tradicionales, es decir debe ser un proceso de planificación, dosificación e intención que coadyuve a la interpretación y resignificación de la información obtenida. La población de la investigación fueron los profesores de primer semestre de la PRECB de la BUAP, debido a que esto nos permitió

analizar de modo cualitativo la experiencia y la práctica docente desde el EBC, en ese sentido se toma una muestra de forma intencional de los docentes de la preparatoria.

La distribución de los participantes por sexo fue de 6 mujeres y 5 hombres, las edades oscilan de entre los 33-65 años, el promedio de edades es de 35 a 40 años. Las categorías laborales fueron: profesor hora clase, profesor medio tiempo y profesor tiempo completo. La participación de los profesores fue voluntaria pero se firmó una carta de consentimiento informado. Al mismo tiempo se recalcó la importancia de que toda información que se obtuviera era únicamente con los fines propuestos para la investigación, además de que los datos serían tratados con confidencialidad y apelando al principio de no maleficencia (Hortal, 2002). Por lo que en ese contexto, los profesores participantes decidieron en algunos casos participar una vez que se les hizo la invitación y otros declinaron.

<i>Área</i>	<i>Número de profesores</i>	<i>de Categoría</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>
<i>Ciencias Experimentales</i>	1	Medio Tiempo	40	Masculino
<i>Comunicación</i>	1	Medio Tiempo	37	Femenino
<i>Comunicación</i>	1	Medio Tiempo	35	Femenino
<i>Humanidades</i>	1	Tiempo Completo	65	Femenino
<i>Humanidades</i>	1	Medio Tiempo	33	Masculino
<i>Humanidades</i>	1	Hora Clase	55	Masculino
<i>Ciencias Sociales</i>	1	Hora Clase	40	Masculino
<i>Ciencias Sociales</i>	1	Tiempo	45	Femenino

		Completo		
<i>Matemáticas</i>	1	Tiempo Completo	55	Masculino
<i>Matemáticas</i>	1	Hora Clase	38	Femenino

4.5 Materiales

Los materiales que se usaron fueron: una guía para entrevista no estructurada y el grupo de discusión que partieron de temas y subtemas a desarrollar, asimismo la aprobación del instrumento general. También se hizo uso de notas de campo que permitieron categorizar y sistematizar los datos. Además de la carta de consentimiento informado previamente firmada por los participantes. El instrumento general cuenta con seis categorías y 28 ítems de los cuales se seleccionaron y adecuaron 12 preguntas para la entrevista no estructurada y al grupo de discusión se aplicó el instrumento completo.

El instrumento presentado es el que se conformó de modo general, a partir de los temas y subtemas, no obstante, la primera parte del instrumento pretendía aplicarse como un guion de entrevista no estructurada, la segunda parte del instrumento era para llevar a cabo el grupo de discusión y la tercera parte instrumento estaba diseñada para las entrevistas en profundidad que no se realizó. Además, se realizaron 8 entrevistas no estructuradas de las diez que se tenían planeadas, con una guía de 12 preguntas siguiendo cuatro temas: enseñanza-aprendizaje, competencias, formación y Nivel Medio Superior.

Las entrevistas no estructuradas duraron alrededor de 35 minutos a 50 minutos, por razones de tiempo en algunos casos y otras por la disposición de los

relatos. De esta información se obtuvieron datos a partir de las grabaciones que no satisfacían la conceptualización o recategorización de los temas y subtemas a trabajar (Ver Anexos 4, 5 y 6).

Por otro lado, se hicieron tres entrevistas en profundidad con 3 expertos de la Universidad Autónoma de Barcelona, como se tendrá oportunidad de corroborar en las conclusiones que van a proporcionar un contraste con los relatos del GD y de las NE, esto con el propósito de poner cimientos claros para la propuesta presentada a partir de los resultados y que es consecuencia directa de los hallazgos de la investigación. Por ello, se decidió poner estas narraciones en la conclusión que darán un anclaje mayor a las competencias propuestas y a futuras investigaciones.

El guion de la entrevista en profundidad con los expertos se apegó al instrumento general, pero el propósito fue analizar las características de las competencias docentes y su aplicación a nivel aula. Por lo cual, se hicieron diez preguntas: la parte 1 fue para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto con tres preguntas; la parte 2 fue para las competencias docentes profesionales con las que debe contar el profesional de la enseñanza con 4 preguntas, la parte 3 fue para la formación con la que deben contar los profesores de nivel medio y superior con tres preguntas.

Para el grupo de discusión se llevó a cabo un trabajo intencionado y sistemático sobre los temas y subtemas a trabajar en cada sesión que se planificó para obtener la información. A partir de los datos y las notas de campo se obtuvo

el análisis cualitativo de la experiencia docente al respecto de las competencias docentes. El instrumento aplicado tuvo 6 temas centrales y 16 subtemas de apoyo, en el caso del primer tema y sus 2 subtemas tuvo cinco ítems; el segundo tema y sus 2 subtemas tuvo cuatro ítems; el tercer tema y sus 3 subtemas tuvo 4 ítems; el cuarto tema y sus 4 subtemas tuvo 6 ítems; el quinto tema y sus 3 subtemas tuvo 4 ítems y, el sexto subtema y sus 3 subtemas tuvo 3 ítems. De manera que de estos dos instrumentos se obtuvieron los datos de los que se hizo la interpretación para presentar los resultados que aparecen en el apartado correspondiente y que las respuestas se mezclan como: entrevista no estructurada (NE) y grupo de discusión (GD), por lo cual la resignificación e interpretación de los datos resalta la importancia cualitativa al narrar la experiencia de los profesores con las competencias docentes.

De tal manera que el instrumento se agrupó de la siguiente manera: primero, por ejes temáticos (categorías a discutir), segundo por temas y subtemas y finalmente los ítems. En la primera sección que se dividía en dos categorías: *Enseñanza y Aprendizaje* las preguntas se orientan a la búsqueda de aquellos procesos o procedimientos que lleva a cabo el docente en la práctica de enseñanza-aprendizaje. La segunda sección se enfoca a las *Competencias, Formación docente y Formación continua*, los ítems para esta sección van del conocimiento, la aplicación y la formación sobre el modelo basado en competencias que han recibido los docentes. La última sección es la del *Nivel Medio Superior y el Modelo por competencias en la BUAP*, de manera que esta

sección estaba enteramente dedicada a que los docentes expresaran la experiencia bajo este modelo y en tal caso las mejoras que podrían proponer.

4. 6 Procedimientos

La recolección de datos se llevó a cabo durante 2 meses y quince días, para ello el instrumento que se utilizó para la entrevista y el grupo de discusión fue el mismo pero se adecuó de acuerdo a las condiciones de ambas etapas. El instrumento tuvo seis categorías que se subdividieron en tres agrupadas de la siguiente manera: 1. Categoría: Enseñanza y Aprendizaje que tuvo 10 ítems, 2. Categoría: Competencias, Formación docente y Formación continua que tuvo 12 ítems y 3. Categoría: Nivel Medio Superior de la BUAP y modelo basado en competencias con 3 ítems.

Para la recolección de datos y la interpretación de la información se determinaron los siguientes aspectos: 1. El tiempo para la guía de entrevista no estructura se recortó de 90 minutos a solo 60 minutos, por lo que se planearon únicamente tres sesiones para cada entrevistado, así que también se tuvo que dar prioridad a preguntas sustanciales que se les hicieron a los participantes, 2. Para el grupo de discusión se planearon 5 sesiones, no obstante, por los tiempos y la agenda de los participantes se tuvo que recortar a 4 sesiones haciendo ajustes al

número de preguntas que se iban a abordar por sesión, las sesiones se pensaron únicamente de una hora, lo cual se respetó.

En cada sesión de entrevista o del grupo de discusión se procedió a grabar además de llevar una libreta de notas de campo, en la que se recogía información (sobre comentarios, modulación de voz, gesticulaciones, asunción de comentarios.) lo cual nos sirvió para el análisis final. Una vez hecha las grabaciones nos encontramos con tres dificultades: a. Al transcribir los datos proporcionados por la grabación, algunos profesores no usaban un tono de voz alta lo cual dificultó la comprensión de algunos párrafos, b. En la primera sesión del grupo de discusión eran solo tres los participantes que tenían más entusiasmo de hacerlo, en cambio los otros se limitaban a emitir sus opiniones, esto no ocurrió en las entrevistas NE ya que en ocasiones la plática incluso se prestó al recuento de algunas anécdotas y c. Para sintetizar la información en un lenguaje técnico y redactar el informe final de la interpretación hubo que echar mano de algunos autores, para reforzar lo que los participantes decían sobre lo que se les pregunta e, incluso sustentar lo que se dijo a partir de posturas teóricas de algunos autores que ya plantearon tal situación en el caso de las Competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje.

V. RESULTADOS

A partir de los hallazgos encontrados en el trabajo de investigación de campo referente a las experiencias docentes compartidas entre los sujetos participantes de las entrevistas no estructuradas (NE) y del grupo de discusión (GD), que se relacionan directamente con el tema de investigación planteado: *Competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje en la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” de la BUAP*, se organizan las siguientes categorías.

5.1 La experiencia docente en la enseñanza-aprendizaje

El enfoque basado en competencias que se implementó en los programas del Bachillerato Universitario (plan 06) de la BUAP y el nuevo Plan (07) trajo una serie de dinámicas, de capacitaciones, de cursos, de diplomados de renovación de procedimientos para la enseñanza-aprendizaje que pretenden favorecer la práctica docente; sin embargo, las propias condiciones de la Universidad y, en particular, de las preparatorias obstaculizó la aplicación del enfoque, en lugar de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes, los procedimientos se apegaron a cubrir los contenidos y no propiciaron los aprendizajes esperados.

En la revisión de los datos y el análisis del grupo de discusión se detectó que los profesores participantes de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso”, los maestros coinciden en que esto del enfoque por competencias no es nuevo, es decir que ellos ya conocían algunas de las teorías pedagógicas en las que se basa el enfoque. No obstante, en la aplicación del instrumento con base en

la guía de entrevista no estructurada relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje a los 8 sujetos de investigación, los profesores resaltan que el enfoque basado en competencias matiza que ambos procesos están separados, pero que se juntan de acuerdo a las estrategias o actividades que se van desarrollando a lo largo de una sesión, “la tarea del profesor en esta adecuación de los recursos, (...) [es] proveer de medios que permita a todo el alumnado (...) la elaboración de sus producciones y a la construcción del conocimiento. Y al docente, disponer de los medios necesarios para el aprendizaje” (Fernández Batanero, 2013, p. 91).

Los profesores apuntan que la *enseñanza* se propicia de una manera y el *aprendizaje* de otra. Cada asignatura tiene su particularidad y de alguna manera la forma de trabajo es distinta, esto los lleva a reconocer que la experiencia en la práctica docente es fundamental en el aula, “en el ámbito [docente] no existe ninguna obligatoriedad de que [el] profesor universitario [tenga] una formación psicopedagógica que constate su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa” (Mas Torelló, 2011, p. 9). Pese a esto las competencias se han desarrollado con o sin el enfoque, así como lo resaltan los participantes del grupo de discusión.

GD1. “Yo empecé hace treinta años en la docencia y lo primero que recuerdo es la expresión corporal, aun cuando parece increíble, los alumnos observan lo que hace uno, pues, la sensación que ellos tenían del profesor hace varios años es totalmente distinta a la que tienen ahora, **los estudiantes veían al profesor como él que lo sabía todo**. Yo llegué a esta escuela sin experiencia previa y el nerviosismo me ganaba, tan es así que titubeaba al hablar. Pero, con el tiempo he ganado terreno y satisfacción en el contexto en el que me desenvuelvo, además

de ver las situaciones concretas en las que estoy al frente del grupo, **ahora con el enfoque por competencias hacemos lo mismo pero solo dando nombres.**

Humanidades 65 años

GD2. “Lo primero que pensé es que era mucho tiempo 100 minutos, (...) que voy a decir en tanto tiempo, (...) una de las características (...) fue el nerviosismo. El no saber cómo manejar los tiempos, como dosificar las actividades. Bueno, **ya con la experiencia..., hay momentos de la sesión que tienen que ser o muy dinámicos y se tienen que agilizar y otros se tienen que ir con más calma, en el enfoque por competencias creo se busca esto.**

Humanidades 33 años

Se puede observar que las competencias docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en conjunto con la experiencia del profesorado son los pilares elementales, para que los docentes vayan construyendo un dominio del aula, es decir que no solo los años y la práctica docente generen ambientes de aprendizaje, sino que los elementos didáctico-pedagógicos coadyuven dentro y fuera del salón.

La visión de que el profesor debe contar con un mínimo de experiencia o haberse enfrentado a prácticas docentes, o contar con una serie de elementos didáctico-pedagógicos son fundamentales para articular el enfoque basado en competencias, o, como lo podríamos denominar: el método basado en competencias. Ya que “el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” (Tejada Fernández, 2009, p. 10).

En la preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” de la BUAP los docentes de primer semestre de los cinco campos disciplinares: Matemáticas,

Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación han trabajado en diferentes propuestas para instrumentar el Modelo Basado en Competencias (MBC), las propuestas han variado desde implementar exámenes departamentales, presentación de proyectos, productos integradores, mesas de debates, foro interdisciplinario y ahora proyectos transversales para modelar el logro de las competencias.

Los profesores coinciden en que la experiencia docente debe contextualizarse, pero que esto solo se da con el paso de los años. De igual manera concuerdan en identificar dos momentos claves en el salón de clases, uno el estático que es el momento en que se presenta el profesor, pese al nerviosismo o las sensaciones para recibir la aprobación o desaprobación de los alumnos. El segundo momento, el dinámico que se da una vez que transcurre el tiempo y se va incrementando el nivel de confianza con los estudiantes; de hecho, en esta parte se genera un ambiente de mayor conocimiento de los grupos a cargo del profesor.

NE4. “Además del nerviosismo lo que me ayudó fue que me puse a escribir **en el pizarrón e inmediatamente me percaté que los alumnos todo lo que escribía**, ellos también lo escribían (copiaban los ejemplos y fórmulas), y, al voltear a mirar lo que hacen los estudiantes mi corazón empieza a palpar como cuando tienes taquicardia (...), pero bastó con que un alumno me preguntara: profesor y lo que sigue lo vamos a copiar, la palabra que cambió todo mi escenario programático fue cuando el alumno me llama *profesor*, yo entiendo mi rol en el salón y empiezo a entre platicar y explicarles sobre el tema, el rol docente cambia en el enfoque por competencias.”

Matemáticas 55 años

GD3. “(...) aparte del nerviosismo y, sobre todo, por la movilidad de los conocimientos que los planes 06 y 07, además los cambios en los programas que implementan nuevas maneras de trabajo, hace nueve años no era lo mismo.

Durante estos nueve años que tengo al frente de grupos han sido cambios muy fuertes, pero nos vamos adaptando a esto de las competencias.”

Humanidades 55 años

Con base en lo anterior, la experiencia docente es importante para las competencias ya que no solo se trata de pedir productos, participar en foros, trabajar en equipo, sino de ver el reflejo de las competencias docentes y de las competencias de los alumnos de modo articulado. En términos de competencias o de competencia, Tejada y Ruiz (2016) lo señalan como:

«Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes *combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional*, definibles en la acción, *donde la experiencia se muestra como ineludible* y el contexto *es clave... Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo)* se movilizan pertinentemente todos los recursos (*saberes que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado*)». (Tejada, 1999, p. 27. Citado en Tejada y Ruiz, 2016, p. 19).

Finalmente, las competencias no solo deben estar alineadas a una serie de estrategias, productos, rúbricas, solución o resolución de problemas, sino que van más allá del modelaje, uno de los obstáculos es que los intentos de conceptualización han sido arduos, pero el problema conceptual no lo trataremos. Las competencias no solo se teorizan sino que están en práctica constante, por lo tanto, una competencia es observable *in situ*, es decir, las competencias se adhieren a la experiencia que es demostrada o verificada en acción.

5. 2 Competencias docentes y activación de saberes previos

Otra categoría que se investigó fue la de las competencias docentes y los saberes previos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados obtenidos en el grupo de discusión enriquecen la forma de entender las competencias docentes, asimismo en las entrevistas no estructuradas. Dicho con otras palabras, los profesores de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” ponen de manifiesto que el modelo basado en competencias y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), trajeron modificaciones a los programas de estudio, no obstante, éstas no fueron de raíz, pues el enfoque de competencias fue entendido como la mera aplicación de procedimientos administrativos para llevar a cabo el desarrollo de las competencias docentes y las competencias de los alumnos.

Desde esta perspectiva, los docentes participantes opinaron y sustentaron su postura al respecto, algunos manifestaban que no hay una formación adecuada sobre el enfoque basado en competencias. En cambio, otros evidenciaron desconocer al inicio de que se trataba el enfoque, además de que las capacitaciones son muy básicas y nunca se profundiza en lo que se hace en el aula. No solo se trata de aplicar estrategias, hacer interrogatorios, una buena planeación, los alumnos ya cuentan con un *equipaje de herramientas* que traen consigo solo que no saben hacer uso de ellas. Por supuesto que el profesor cuenta con algo semejante, su *perfil docente* que caracteriza los elementos mínimos con los que debe contar. Para Galvis (2007):

El perfil profesional del docente basado en la división de funciones está cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil o, mejor aún perfiles diferenciales. En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día. (p. 49).

El modelo de competencias trabaja desde la perspectiva de lo que hace el alumno, sin embargo, lo que el profesor hace también es importante pues los elementos que éste considera en su práctica docente hacen capaz a éste de detectar dificultades, fallas de una planeación, estilos de aprendizaje, formas de enseñar, herramientas con las que cuenta y el perfil profesional que posee. Por ello, las competencias requieren de ciertos elementos para que se concreten, es decir, una vez que se hayan adquirido ahora debemos evidenciar que éstas permiten movilizar saberes, actitudes, habilidades, valores y solucionar problemas, esto con el objetivo de que se vean reflejadas en el alumno a través de:

GD1. “Yo lo que hago es *plantear un problema*, posteriormente pido que describan lo que hicieron y, luego pregunto las respuestas que se obtuvieron, es decir, **depende de la actitud del salón de clases** y de la forma en que vienen formados los alumnos.”

Humanidades 65 años

GD3. “(...) la secuencia didáctica y la programación académica que ya tenemos nosotros, para mí es fundamental (...) ya que se nos pide aquí en la preparatoria. Además, hago algo similar a lo que hace el profesor que me antecedió, *planteo un problema siempre y cuando el tema ya esté visto*.”

Humanidades 55 años

GD2. “Pues yo lo hago como si fuera un cuento, inicio con un **planteamiento, nudo y desenlace**. Lo hago de esa manera ya que debo atraer la atención de los alumnos y ellos están atentos a lo que hago o digo.”

Humanidades 33 años

GD4. “(...) yo empiezo por lanzar una pregunta retadora a los alumnos y dependiendo del número de contestaciones correctas, retroalimentación, luego lanzo

otra con mayor grado de dificultad y finalmente, tomo lo que a los alumnos les puede interesar del tema y qué quiero que aprendan, de esa manera me sigo hasta concluir el tema.”

Ciencias experimentales 40 años

NE5. “En la materia de Lenguaje la competencia que más se desarrolla es la de se expresa y comunica. Entendemos que al inicio de la sesión los alumnos ya cuentan con un saber previo de la lengua, en el sentido de que somos seres que aprendemos a través del lenguaje, así que trabajamos ciertos procesos que contribuyan a mejorar su comprensión lectora, producción de textos y expresión oral.”

Comunicación 37años

De hecho, las competencias y la recuperación de saberes están compaginadas con una serie de características en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tal motivo, en la práctica docente se considera, como lo dice Lenin (1961):

la actividad práctica del hombre tuvo que hacer repetir a su conciencia las diversas figuras lógicas miles de millones de veces para que esas figuras pudieran adquirir el valor de axioma (...) Las prácticas humanas, repetidas mil millones de veces, se fijan en la conciencia del hombre mediante figuras lógicas. Precisamente (y sólo) debido a esa repetición de miles de millones de veces, dichas figuras tienen la estabilidad de (...) un carácter axiomático” (Lenin, 1961, pp. 190-217. Citado en Vygotsky, 1985, p. 120).

Es importante visualizar que *la práctica va creando a un experto en el aula*, a raíz de esto los profesores identifican tres momentos claves de toda sesión: apertura, desarrollo y cierre. Sin embargo, se nota que dentro de estas tres fases hay divisiones casi imperceptibles que apoyan al proceso de enseñanza por un

lado y al proceso de aprendizaje por el otro. Debido a esto, los participantes describen el modo de entender la recuperación de saberes: activación, solución, consolidación y modelaje de los conocimientos adquiridos.

GD2. “En el planteamiento siempre trato de encontrar un asidero, es decir, algo de lo cual podamos agarrarnos tanto el alumno como yo, y así, partir de un tema concreto, (...) visto desde la perspectiva del alumno, pues el clásico la **recuperación de saberes previos**, lograr conectar lo que a mí me interesa que ellos aprendan y lo que a ellos les interesa aprender, con esto me refiero a tratar de hacer atractivos los temas. Ahora, desde la perspectiva del profesor, creo que esencialmente se necesitan dos cosas (...) **La primera es saber de lo que uno habla, eso es base, pero también tener tacto, porque el tacto es el único sentido que no se puede hacer a distancia.** Entonces, tienes que saber tantear el lugar en el que estás, para saber cómo enseñar; no vas a enseñar de la misma manera en un posgrado, en una licenciatura y en una preparatoria”

Humanidades 33 años

GD3. “(...) hago algo similar a lo que hace el profesor que me antecedió. Primero, la **recapitulación** de la sesión anterior, si hay preguntas que aclarar, dudas, se hace una lluvia de ideas sobre la recapitulación y sobre eso se va trabajando. Después, vemos la parte introductoria de la sesión que se trabajará y destinamos el tiempo de **desarrollo**, en seguida pongo ejemplos sobre el tema que pueden variar: construcción propia de ejercicios y discutirlos, ejercicios seleccionados para explicación, preguntas y respuestas, etc., para hacer la plenaria. Por último, dar un **pre-cierre y un cierre para aclarar de igual modo, dudas, preguntas y repuestas que permitan continuar con lo que en el programa y las secuencias están contemplando.**”

Humanidades 55 años

NE5. “Nuestro papel en el aula es ser facilitadores del aprendizaje, pero también mediadores de los **saberes previos**, apoyándonos de diferentes estrategias que respondan al **contexto** de los alumnos. Entre ellas se encuentra, elaborar debates, análisis de situaciones, entrevistas, redacción de textos y exposiciones.”

Comunicación 37 años

En lo referente a los saberes previos, los profesores de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” advierten que el área de las competencias docentes ha sido descuidada, pues solo se han enfocado a las competencias de los alumnos. Pese a esto los profesores no saben qué competencias docentes

deben ser las que desarrollen o apliquen en el aula. La información de las competencias solo ha sido llenar al docente de información –vágase la redundancia– y al alumno de actividades, sobre aquello que tendría que hacer dentro y fuera del salón. Dicho de manera precisa en esto existe una línea muy delgada entre lo que se dice y lo que se hace en el aula. Es decir, que “un escenario de cambio profundo que afecta a la organización de la docencia, las metodologías, el papel de los actores y los mismos modelos formativos, considerando la alternancia de contextos de formación como una encrucijada y complemento de la teoría con la práctica” (Korthagen, 2010. Citado en Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016, p. 26).

Esta línea que los profesores participantes identifican como un factor elemental en lo que se debe hacer en las fases señaladas y lo que se está haciendo, desde la mirada del **planteamiento (apertura), nudo (desarrollo) y desenlace (cierre)**, cuenta con subdivisiones en esas fases, por ejemplo, en el desarrollo los saberes van directamente al saber hacer, esto quiere decir que el nudo tiene la siguiente división: aquello que enseñaron antes y aquello que ensañarán después o están enseñando durante. Así que, el saber hacer se puede definir de la siguiente manera:

el saber (*know*) o conjunto de conocimientos teóricos que todo profesional debe dominar como fundamentadores de la práctica profesional, a sabiendas, como indica el propio Miller, que no son suficientes, y por tanto no podemos quedarnos en este nivel de evaluación para atrapar la

competencia, sencillamente estaríamos en su dimensión más cognitiva (Tejada y Ruiz, 2016, p. 31).

Esto quiere decir que ya no hay un triángulo de la enseñanza-aprendizaje (ver Figura 3), sino un hexágono, es decir, **1. El planteamiento de saberes previos, 2. Lo que el alumno recupera del planteamiento, 3. El nudo en el terreno del tema concreto a trabajar, 4. El saber hacer lo que solicita el profesor al alumno, 5. El desenlace que tiene dos miradas: la del alumno y la del profesor.** El primero con el saber hacer y el segundo con hacer atractivo el tema (un binomio que separa a los actores; primero, al profesor y luego al alumno, y, segundo, al alumno y luego al profesor), esto es, saber de lo que se habla y medir el terreno en el que se enseña, 6. El desenlace que es la parte de construcción ya sea de ejemplos, trabajos, resolución de ejercicios, actividades, con esto se modela lo que se aprendió en la teoría y se demuestra en la práctica (ver Figura 4).

La figura del triángulo de activación representa la consolidación de los hallazgos de las categorías **5.1 y 5.2**, además de encontrar el fundamento desde el marco teórico, por decirlo así, es parte del **principio constructor** en la enseñanza-aprendizaje. Es decir, los propios docentes refieren que la práctica en el aula se compone de tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) y estos deben tener cuatro elementos (activación, solución, modelación y consolidación) que coadyuven a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

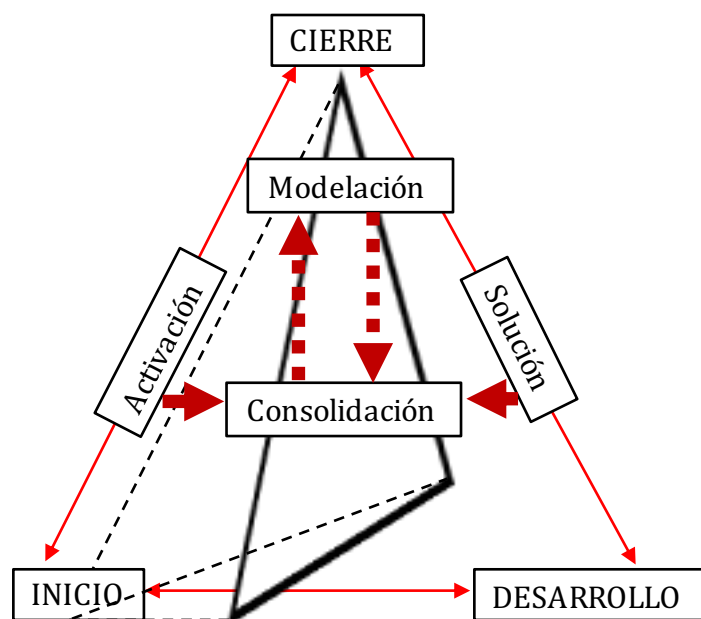


Figura 3. **Triángulo de la activación de enseñanza-aprendizaje en las competencias docentes.**
Elaboración propia

Nota: Se propone un triángulo como aplicación didáctica en el aula para la activación de los saberes y, por lo tanto, a partir de esto las competencias docentes con las de los alumnos se entrelazan en el aula. Por lo que se puede leer de la siguiente manera: 1. Inicio (**activación**), 2. Desarrollo (**Solución de una situación**), ambas fases ayudan a la **Consolidación** del tema y 3. Cierre que nos va definir la **Modelación** de la enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la práctica de los profesores se divide en tres momentos, existen seis elementos que ilustran la revisión dinámica que las competencias deben considerar en la enseñanza-aprendizaje, de hecho esto refleja de manera fundamental **el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento** como elementos reguladores en el hexágono que se presenta, además de que la teoría constructivista revisada en el marco teórico presenta parte de dichas categorías. Por consiguiente se crea la figura que a continuación se presenta:

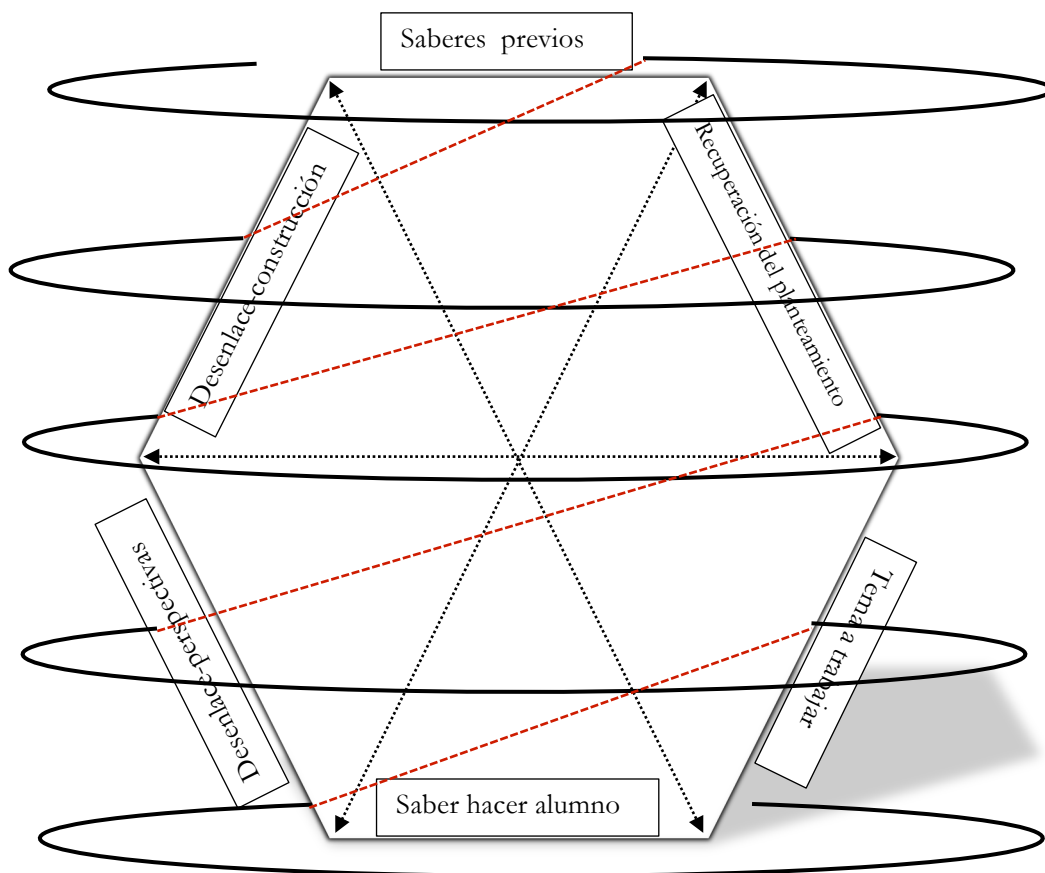


Figura 4. **Hexágono de la enseñanza-aprendizaje en las competencias docentes**

Nota: Se propone un Hexágono de la enseñanza-aprendizaje, o bien podría ser la primera revisión de una pedagogía aplicable a las competencias docentes considerando los siguientes elementos: 1 Saberes previos, 2. Recuperación del planteamiento, 3. Tema a trabajar, 4. Saber hacer del alumno, 5. Desenlace de perspectivas (profesor-alumno) y 6. Construcción de la enseñanza aprendizaje. Por este motivo en las figuras presentadas aparece un espiral que las rodea ya que la idea es una construcción flexible de modo ascendente. Por tanto, las figuras tienen la función de representar gráficamente las propuestas encontradas en la investigación.

Los profesores de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” manifiestan que en las competencias docentes deben contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), de acuerdo con las respuestas que los profesores revelan y con el apoyo de las competencias docentes al PEA surge una subcategoría que se articula de la siguiente manera.

5. 2. 1 Las divisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje

El modelo basado en competencias a partir de la RIEMS (2008) en México y la manera en la que fue implementado, principalmente, en las instituciones de Educación Media Superior (EMS) trajo consigo un reacomodo estructural a nivel medio superior (NMS) en la BUAP. Cabe resaltar que en el enfoque se instrumenta en la BUAP hasta el año 2010 en el plan 06, la reforma y los cambios curriculares a los planes de estudio entraron de manera impositiva, pues las tensiones y resistencias hacia el modelo fueron muchas. Esto derivó en críticas, autodiagnósticos, la aplicación del modelo se vio obstaculizada por la manera de llevar a cabo el enfoque en el NMS de la universidad.

La mirada de los docentes sobre el enfoque basado en competencias (EBC) no cambió del 2010 al 2015, es decir, en cinco años el plan 06 basado en competencias no recibió actualizaciones, ni ajustes de fondo, más bien fueron sugerencias generales, que dejaron intactos los contenidos y las competencias que se pretendían desarrollar²⁰. En este punto es importante señalar que en las competencias –a decir de los profesores– tienen que compaginarse lo teorizado, esto es, los contenidos y la práctica, es decir qué se hace en el aula y qué se observa en los logros del aprendizaje. Desde este punto de vista, los docentes participantes sugieren que las categorías fundamentales para que las competencias estén alineadas al proceso de enseñanza-aprendizaje o, dicho de otra manera, las competencias se verifican en el logro de los aprendizajes de los alumnos y las competencias docentes con las que cuenta el profesor también se ven reflejadas en el PEA. Entonces los participantes señalan que:

GD3. "(...) las actividades que se tienen programadas por la institución como: la conmemoración del dos de octubre y, luego, la del aniversario de la prepa van a significar que en efecto tengamos que hacer ajustes en los avances, porque eso trastoca, por ejemplo, las actividades que tenemos el día de hoy, para echar andar el trabajo de la evaluación transdisciplinaria hay que hacer precisamente ajustes en los avances y, cuando uno llega a clase otra vez, **los puntos sobre las íes**, las comas y tiene uno que ser muy preciso, ya no tiene que estar uno divagando en los ejemplos, cosas muy concretas"

Humanidades 55 años

GD2. "Parafraseando una película, nada está al resguardo de lo que pueda pasar, también los imprevistos forman parte del orden del día, a veces uno dispone o más bien uno propone y Dios dispone, ahora con lo de los simulacros, pues afecta, uno puede estar en el planteamiento cuando de pronto hay que salir del salón y ya te movió la sesión, **eso obliga a modificar en buena parte la proyección que uno tiene**. Pero también algo que me funciona y que lo aprendí en un cursito que nos dieron hace como dos años, es que el cambio de escenarios es muy importante, no es lo mismo enseñar un tema en el pizarrón que en el patio y hay temas que se prestan muy bien."

Humanidades 33 años

NE5. "Los elementos que considero en la práctica docente son el tener una planeación clara, el diseño de actividades que contemplen el contexto de los estudiantes; **los conocimientos previos que se relacionen con los nuevos para aprendizajes** que sirvan a su vida académica y personal."

Comunicación 37 años

Los profesores señalan que las competencias docentes tienen un rol muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el profesor en el escenario áulico debe asumir un papel de facilitador, mediador, orientador y observador de las dificultades que se le pueden presentar. A raíz de esto, el MBC puede o no ejecutarse, pero es fundamental concretar esas competencias docentes de planificación con las que cada docente cuente, aunque no sean aquellas que marca el perfil de la RIEMS.

El aspecto central de esto no solo es la disposición del docente, sino que también el profesor debe contar con una *maleta de herramientas*, por decirlo así, de las que pueda hacer uso en el momento en que estas sean requeridas, pues de

manera puntual la mayor parte de las competencias de los alumnos y de los profesores se ven en el acto, es decir, en la ejecución de una tarea o de elaborar un producto o ejecutar una planeación o de contextualizar o de crear ambientes en el proceso de aprendizaje. Visto de esta manera, el docente debe contar con unas competencias docentes: psicopedagógicas y metodológicas, en palabras de José Tejada (2009):

Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo (...) métodos de enseñanza (...) métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje. (pp. 11-12).

Con esto los profesores tendrían que contar con esa serie de elementos que deberían enmarcar su práctica y la forma de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero los docentes participantes refieren una sutil pero atinada división para ejecutar el PEA, desde la perspectiva de las competencias docentes.

NE4. "Siempre que hay una irrupción de alguna sesión la divido en tres fases: la primera, que yo he identificado es más allá de recuperar saberes tengo que *concretar saberes*, es decir, ya tengo que ir sobre el punto central, ya no tengo que dedicarme a echar tanto choro, sino que ya tiene que ir **la ejecución**. La segunda parte que he descubierto en ese desarrollo o subdivisión, que está antes del cierre,

es la **ejercitación** (parecido a los atletas que se preparan para una competencia) porque promueve en ese caso el aprendizaje entre todos, es decir, tú sabes más que éste entonces le enseñas a éste, yo a lo que me dedico con los alumnos en esa **ejercitación es a provocar** a los estudiantes que todos pueden hacer lo mismo que el más avanzado hace. Entonces, en esta parte de la división lo interesante es que el tiempo de exposición, a partir de la provocación se reduce, esto es, hago diez minutos menos de lo que tenía considerado y lo que continua es la **concreción**. La última fase, más allá de ser un cierre en el desarrollo **es un interrogatorio a manera de cuestionario que tienen que contestar**, me funciona ya que modula el conocimiento en el sentido de que los alumnos ya tienen la consideración previa de lo que estamos haciendo, pero, obviamente lo que pido es que me expliquen cómo hacen un ejercicio.”

Matemáticas 55 años

GD2. “(...) algo que me funciona es el **cambio de escenario**, en una ocasión saque a los chicos a jugar el cuadro de oposición con pelotas se la aventaban y cada que recibían la pelota decían: verdadero o falso, o indeterminado dependiendo del valor inicial, entonces ese tema se prestaba muy bien para explicarlo fuera del salón. Eso forma una **alteración o subdivisión**, más bien es una **readaptación** del planteamiento y pasar al nudo y, llegar al desenlace, entonces todo eso, los imprevistos y los cambios de escenario modifican la forma en la que eso se lleva a cabo o no el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Humanidades 33 años

GD3. “(...) en el tiempo del desarrollo, a veces hasta reduce. Lo que yo hago es dividir el tiempo de exposición para **ajustarse a esos cambios** que atinadamente señala el compañero que me antecedió, entonces lo que busco es cuadrar ese tipo de desarrollo en dos: uno las **actividades que enseño** y replican y otra **las actividades que los alumnos elaboran, es decir, lo que aprenden o lo que concretan.**”

Humanidades 55 años

NE6. “En lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo lo que hago es promover e incentivar (...) **situaciones aplicables** en dos formas una la ejecución y otra de explicación. **La solución de una problemática** específica, propia del entorno del estudiante. **La explicación** donde el alumno genera respuestas de acuerdo a la situación que se le presente, a partir del conocimiento generado en cada ciencia.”

Ciencias sociales 40 años

De acuerdo con lo mencionado, los profesores identifican una serie de divisiones que no necesariamente se apegan al inicio, desarrollo y cierre de cada sesión impartida. Esto da lugar a preguntarnos: ¿Cuáles son las divisiones del

proceso de enseñanza-aprendizaje que identifican los profesores? En las descripciones que los docentes proporcionan, el fenómeno de la enseñanza es divisible en cuantas partes sea necesario, cuando y solo cuando el alumno sea capaz de reconstruirlo y organizarlo en el aprendizaje.

la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones- cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades -situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores (Montero, 2001: 87. Citado en Pavié, 2011, p. 68).

En resumen, se logra apreciar que la división del proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a eso que los docentes señalan de tales divisiones, pero describen la manera en la que ejecutan tales divisiones en la sesión, sobre todo cuando hay imprevistos; por ejemplo, el cambio de escenario de la sesión se altera aun cuando está en la parte del inicio, desarrollo, aunque también puede ocurrir al cerrar. No es lo mismo el cierre dentro del aula que fuera, en esto podemos decir que existen de manera formal (escrita) un inicio, un desarrollo y un cierre. No obstante, se puede decir que encontramos la división de manera formal

en el inicio ya que notamos que hay un “arranque del tema” y “una presentación del tema”; para el desarrollo encontramos “un conflicto de los saberes” y “la complicación del conflicto”; en cambio en el cierre se observa “la crisis o solución del conflicto de los saberes” y “el desenlace del conflicto”. Por lo dicho, aparecen seis divisiones que se ejecutan en momentos específicos.

En vista de la división del proceso de enseñanza-aprendizaje es de resaltar que la consideración previa de lo que estamos haciendo dentro del aula es sumamente importante, el alumno y el profesor tiran de una especie de red de pescador echada en el aula para atrapar el saber. En esta red el profesor puede pedir que le expliquen cómo hacen el ejercicio o la manera de resolverlo o ejecutarlo. Sin embargo, el alumno por medio de la explicación de un ejercicio, echa mano de los recursos con los que cuenta que pueden variar según sea el caso, una imagen, un cuadro comparativo, un mapa conceptual, entre otros, los alumnos hacen la explicación cuando han logrado la ejecución. De ahí que, las competencias docentes deben dividir el PEA en tantas partes como sea posible.

En el sentido de que ambas competencias (las de los alumnos y los profesores) se alternan con ayuda de los recursos con los que cuentan en su equipaje y de las que hacen uso una vez requeridas, lo que tenemos sobre la división del proceso de enseñanza-aprendizaje es: 1. Arranque, 2. Presentación del problema, 3. Conflicto del saber, 4. Complicación del saber (ejecución), 5. La crisis del conflicto y 6. El desenlace del conflicto (solución del problema).

5. 3 Las herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta fue otra de las categorías que se analizaron y se modificó de acuerdo a la interpretación de los datos obtenidos, es importante recalcar que los profesores participantes en el grupo de discusión y en la entrevista no estructurada tienen de manera intuitiva la claridad de qué es lo que deben hacer dentro de salón para concretar los aprendizajes. El modelo de competencias y la enseñanza que los docentes activan, por decirlo de esa manera, es la que los alumnos exigen en el sentido de que el profesor utiliza una serie de herramientas para arrancar cada sesión que en algunos casos van desde lo más simple a lo complejo para concretar el aprendizaje del contenido en la sesión planeada.

La formación docente que tienen los profesores entrevistados y participantes del grupo de discusión es *ad hoc* a la asignatura que imparten. Por otro lado, cada asignatura tiene su peculiaridad aun cuando parece que las asignaturas trabajan separadas, es decir, que no hay conexión entre el contenido de álgebra y el contenido que promueve lenguaje, o lo que propicia lenguaje con el de habilidades digitales, la conexión se encuentra en la competencia contextual. Los participantes expresan que las herramientas de uso cotidiano o aquellas que usan van más allá del pizarrón, cañón, plumón, actividades escritas, copias de ejercicios, cuadernos de ejercicios, cambios de escenario, entre otros, son aquellos *recursos* de los que pueden echar mano. No obstante, las herramientas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje deben considerar dos elementos centrales el contexto y el ambiente. Así que los profesores señalan que:

GD3. “Voy a intentar responder desde mi experiencia ya que desde mi punto de vista es de donde se debe partir, debido a que las generaciones no son las mismas *generaciones*, por ejemplo, de hace nueve años con las que yo me inicié en la docencia, a las generaciones con las que estamos tratando y lidiando en este momento. Pongo un caso muy emblemático de una alumna que sin llegar al contenido de Diagramas de Venn, es capaz sola de identificar la universal como se diagrama, la afirmativa, la negativa y, así, se fue con las demás proposiciones categóricas. Entonces, a mí me sorprendió esa capacidad, ese talento que tiene por ejemplo esta niña, **a mí me está dando muchas herramientas dentro del aula, en el sentido de qué cosas hacer y qué cosas no hacer**. Sobre todo, en la parte de la enseñanza, la manera más sencilla que tú puedas como profesor dosificarle el conocimiento al alumno, eso para mí es la enseñanza.”

Humanidades 55 años

GD2. “(...) **justamente en la enseñanza-aprendizaje, esa condición de gradualidad, es la que permite una dosificación como bien lo señala el profe tiene que ser algo parcial**, es decir, por partes y, que desde luego debe tener una funcionalidad para poder continuar. En el caso específico de las clases que se dan en preparatoria, pues yo lo simplificaría la cuestión gradual de la enseñanza-aprendizaje partiendo de lo simple a lo medianamente complejo, de lo medianamente a lo complejo en un tema específico y, por qué no de lo complejo a lo imposible -eso lo digo retóricamente- porque si fuera imposible no lo harían, pero creo que esa parte también es muy interesante de plantearle retos al alumno o de decir -mira-, yo te tengo que enseñar hasta aquí, pero si tú puedes sobrepasar ese límite, creo que también es hasta un alimento para nosotros hablando de la experiencia docente, y, me he topado con muchas gratas sorpresas de alumnos que logran hacer algo mucho más allá de lo que se les enseña en el salón de clases.”

Humanidades 33 años

NE5. “En la materia de lenguaje para que esto no solo sea un cumplir por cumplir se debe crear **ambientes** adecuados tanto para el alumno como para los docentes. Minimizar el uso de documentos, formatos, supervisiones, que solo estresa al docente-alumno y que no garantizan el aprendizaje. Se debe contar con los recursos y herramientas necesarias para el óptimo trabajo como: internet, cañones, cortinas, computadoras, multiaulas y materiales que nos permitan concretar el aprendizaje esperado.”

Comunicación 37 años

De acuerdo con las respuestas de los docentes, el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje además de las divisiones del mismo son las

herramientas como elemento *didáctico-pedagógico* que deben estar unidas a las competencias docentes y, en consecuencia, a las competencias que se pretende logren los alumnos. Considerando lo anterior los docentes de la preparatoria señalan que la enseñanza esta bicondicionada, pues, para enseñar, primero se tiene que aprender, al aprender se está capacitado para enseñar, pero no al revés. De hecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto con las competencias teje pequeños nudos para que profesores y alumnos puedan ir hacia adelante. En ese sentido el término *proceso* cobra una importancia fundamental en el Modelo Basado en Competencias.

GD2. “Bueno, yo me voy a enfocar sobre todo a la palabra ‘proceso’ en un ejemplo muy sencillo. Si uno nunca práctica deporte y de pronto se le mete la idea de convertirse en atleta de alto rendimiento, pues sería absurdo tratar de hacer una rutina de un atleta ya consumado, partiendo de que nosotros no tenemos esa disciplina, ahí lo que aplica es una gradualidad, el deportista igual que el alumno debe llevar procesos graduales, es decir, largos y no cortos, en caso de ser cortos éstos tienen que ser eficaces”

Humanidades 33 años

GD3. “Bueno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno debe proporcionar las herramientas al alumno para que pueda solucionar inquietudes: de vida, de conocimiento, **de aprendizaje o aplicar lo que se le enseña en distintos contextos, para mí es eso de manera clara y sencilla, transmitir un determinado conocimiento al alumno.**”

Humanidades 55 años

NE6. “(...) yo observo que hay alumnos que asumen el rol del enseñante, y, a veces nos enseñan qué es lo que debemos aprender a enseñar, en el sentido de que les digo revisen está fila, por favor, obvio una vez que hayan terminado el ejercicio. El alumno en ocasiones lo que hacen es imitar la revisión del profesor, por ejemplo, a veces reviso con una crayola y ellos buscan entre sus útiles escolares si traen crayola o me preguntan puedo revisar con un color, yo les replico pueden revisar con aquello que no los haga una copia de mí, ellos sueltan las carcajadas o risotadas. Entonces, los estudiantes comienzan el proceso de revisión tan detalladamente que ni yo lo hago como ellos, e inician la explicación de cómo desarticular, desarmar, conjuntar, ver las opciones o caminos para resolver el ejercicio y cómo se rearma, por lo tanto, esto es interesante porque de repente copio técnicas de los alumnos y eso es importante. En el acto de enseñar, los alumnos me enseñan a mí también, yo aprendo mucho de ellos (...) los estudiantes empiezan a crear esa oportunidad de enseñarnos a nosotros, por lo

que, los alumnos cuando nos enseñan se ven revestidos de ese conocimiento que se supone nosotros ya imprimimos, pero como lo señalan en realidad también los alumnos nos imprimen conocimientos y aprendizajes, yo a veces aprendo mucho de los estudiantes.”

Ciencias sociales 40 años

En este proceso de enseñanza-aprendizaje y con los datos obtenidos del grupo de discusión y las entrevistas, podemos observar que las formas de enseñanza de los profesores varían y las herramientas que usan cambian de acuerdo con el contexto o al tema. El hecho de que algunos profesores lleven más años en la docencia y otros sean relativamente nuevos resalta la necesidad de conocer las competencias docentes, es decir, los alumnos y los docentes tienen un equipaje en el que llevan herramientas que han adquirido durante sus ciclos escolares previos. Para el MBC parece que adquiere un sentido mayor la formación con la que cuenta el enseñante. A pesar de esto, la falta de unificación en el lenguaje técnico de las competencias está pasando a segundo término.

Atendiendo a las descripciones de los profesores y con base en el MBC que las instituciones de nivel medio superior (INMS) deben seguir, es importante resaltar que las competencias docentes propician esos escenarios de cambio en la enseñanza, pero hay un componente que juega el papel fundamental para que se concrete una enseñanza eficaz, por decirlo así, dicho elemento es el aprendizaje del alumno. Las entrevistas no estructuradas y los datos obtenidos del grupo de discusión nos permiten articular que el '*Aprender transforma*'. A raíz de esto, el aprendizaje modifica la conducta, la forma de ver las cosas, los aspectos personales, las condiciones con las que se mira algo. En términos no solo de la experiencia, los participantes manifiestan que:

GD2. “Yo digo que esencialmente hay una modificación de la conducta, cuando aprendes ya no vuelves a ser el mismo; se manifiesta en el ser y en hacer.”

Humanidades 33 años

GD5. “Aprender es la transformación de la persona no solo en su forma de ser, sino de hacer; uno pensaría desde el punto de vista del profesor como el que enseña –eso es una verdad a medias–, por ejemplo, lo dices atinadamente Profesor, no solo es el alumno el que se transforma sino que también el docente es el que sufre una transformación, y, no solo es desde su estatus como docente sino como persona, tiene que bajar a ras de piso para que el acto de aprender sea como tal eso, el aprehender, asir, tomar, agarrar, es decir, la etimología es muy clara *tomar qué, ¿pero, qué toma?*, pues lo mejor que le ofrece el docente, el estudiante lo mejor que ofrece al profesor y de ambas condiciones se genera aquello que de manera palpable se conoce como logro, y esto lo transforma en lo que le puede ser útil en su vida.”

Comunicación 35 años

NE5. “Para promover **el aprendizaje en lenguaje consideramos qué temas, contenidos, no deben verse fragmentados, sino vinculantes como en la vida cotidiana, hablamos, nos expresamos, nos comunicamos en distintos lenguajes, matemático, química, lógico**, etc., y los aplicamos en distintas situaciones, así lo debemos de ver como un todo, como sucede en la realidad, al salir de la escuela, se cuenta el dinero, se comunica, se mezclan porciones, se lee, se discute. Habría que buscar esas situaciones que nos transformen en la vida diaria, es decir, de aprendizaje aplicable.”

Comunicación 37 años

Los docentes de la Preparatoria Regional señalan que la enseñanza, tanto para los profesores como para los alumnos son esas herramientas que cargan en el equipaje (o maleta) para enfrentar los desafíos dentro y fuera del aula. A decir de lo anterior, esas herramientas que se adquieren no solo son para el viaje que se va a emprender sino que es para que se conviertan en ese ‘atleta del saber hacer’ que adquirió conocimientos, habilidades, actitudes y saber resolver problemas que enfrenta en los contextos de la vida diaria. Por esta razón, los docentes y los alumnos deben hacer uso de ese equipaje o mochila de aprendizajes en el momento que se requieran.

Para finalizar, los profesores participantes recalcan que una vez que se aprende se transforma la conducta, la forma de ver las cosas, los aspectos personales, las condiciones en las que se transmite algo, la utilidad del aprender, sobre todo que hay una reciprocidad en el acto de aprender que transforma al profesor y que transforma al alumno y viceversa. Esto con el propósito de concretar ese proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido de ir hacia adelante, visto como ese *processus* que evoluciona a la manera de un espiral que cierra ciclos, pero que abre conexiones para la vida de manera dinámica con un enriquecimiento que desemboca en esa transformación.

5. 4 El aprendizaje aplicado y las competencias

El modelo basado en competencias privilegia el aprendizaje, es decir, fundamentalmente el alumno es el que aprende, pero, ¿Para qué aprende? La enseñanza del profesor cambia su rol, ahora el alumno es el que gestiona su aprendizaje. En vista de que las competencias docentes son el eje central del tema de investigación, una de las categorías que aportó de manera significativa relevancia al tema de investigación fue el dominio de las competencias docentes en el proceso de aprendizaje, en ese sentido se modificó la categoría quedando como: las competencias docentes y el aprendizaje aplicado.

En la preparatoria se vive una dinámica en la práctica docente con base en el MBC, por lo que esta categoría se transformó no solo por el hecho de la información que se obtuvo, sino debido a que en la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” el nivel de exigencia de la aplicación de las competencias docentes presenta obstáculos para su ejecución, principalmente en la

infraestructura. A decir de las exigencias que demanda el Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS), indica que los profesores y el plantel deben ser evaluados, es decir, desde dentro de la preparatoria (autodiagnóstico), esto propicia una práctica supervisada de la *acción docente* en el aula. Sin embargo, los resultados de esos diagnósticos de evaluación de competencias son puestos en duda. Primero, los docentes de la preparatoria desconocen lo que se les evalúa exactamente y, segundo, algunos profesores dicen ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en la rúbrica del Manual 3.0 del Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior (COPEEMS, 2013).

El COPEEMS²¹ es el organismo encargado de verificar si las prácticas docentes y competencias cumplen las planeaciones y programas de estudio, para decirlo de otra manera, éste organismo determina en qué medida se ejecutan o no los aspectos técnicos de las planeaciones didácticas, esto es, comprobar la calidad de los aprendizajes del estudiante y la calidad de enseñanza que el profesor imparte. Por otro lado, también se señala que la infraestructura es condición indispensable para cumplir con los requerimientos del SiNEMS, y por ende, con la concreción y logros de las competencias.

En la aplicación del EBC la cuestión visible al interior de la preparatoria ha sido de tensiones en cuanto a las competencias docentes que el profesor domina o no, y, también las competencias que el alumno debe desarrollar. Esto quiere decir que el enfoque de manera formal debe propiciar la articulación de las competencias de los alumnos y las competencias de los docentes, pero en la práctica solo se privilegia el paradigma centrado en el aprendizaje del alumno. Es

decir, que la enseñanza es fundamental para el desarrollo del aprendizaje, pero también hay otros elementos que deben considerarse para el aprendizaje, incluso de modo prioritario los profesores participantes señalan que el aprendizaje no solo debe ser aplicado en un ambiente controlado, sino que debe traspasar dicho ambiente para llegar a contextos situacionales, esto es, contextos cotidianos que pueden resumirse de la siguiente manera:

GD3. “(...) el aprendizaje debe iniciar captando la atención de los alumnos, por ejemplo, sabiendo que ya tuvieron otras asignaturas como: química, matemáticas que fueron sesiones intensas, los alumnos lo manifiestan, **profesor nos puede dar unos minutos de relajación porque quedamos aturridos por tantas fórmulas, números, ecuaciones matemáticas en las dos asignaturas que le precedieron**. Lo que hago es intentar tranquilizar el ambiente -les digo-, nos vamos a tomar unos minutos, y les digo nos vamos por que me voy a incluir [risas](...) La parte del ambiente que uno debe propiciar en el salón es muy importante, una que otra vez algo de humor, una anécdota de lo ocurrido en el día, un cuento o incluso una dinámica de estiramiento para trabajar en orden y porque no decirlo hasta en paz, los ambientes para mí son esenciales señalando que esto es aplicable a todo contexto, si hay ruido, desorden, algún distractor dentro del aula siento que se puede perder la atención y la sesión puede ser un fracaso.”

Humanidades 55 años

Cabe decir que los profesores participantes manifiestan que el trabajo educativo por competencias ha sido un reto, pero que han asumido tal desafío con las herramientas con las que cuentan, por supuesto que se ha dejado de ver al docente como el abrevadero del saber. La imagen del docente ahora es la de facilitador, incluso motivador y propiciador en ese contexto de ambientes relajados que destaquen la importancia de la enseñanza-aprendizaje. Por este motivo se pasa de un paradigma de transmisión de conocimiento que centra la atención en la enseñanza a un “(...) modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, también denominado de *facilitación del aprendizaje, modelo constructivista, centrado en el*

alumno (student-centered learning; learning paradigm)” (Gargallo, Morera y García, 2015, 901).

GD2. “(...) yo tomo en cuenta los momentos en que doy sesión y ponía el caso del primero C vespertino al que le doy clases antes del receso y al primero E al que le doy clases a la última hora, entonces la *estrategia* es diferente debido a que empiezan a inquietarse conforme más se acerca la hora de receso. Por ello, dejo la parte explosiva al final para que los absorba y no estén pensando en que ya tienen que ir por su torta, que ya tienen hambre y en la última hora es al revés porque ya están cansados, de hecho justamente tienen química -ya que lo mencionó el profe- química los agota demasiado, llego y me encuentro con caras aturdidas, y lo mismo me dicen que si les puedo dar un momento para ir al baño y accedo. Pero en esta parte necesito *reactivar* para que ese agotamiento que tienen por la clase anterior no les afecte, comienzo con la parte explosiva haber chicos vamos a hacer ejercicios rápidos, eso siempre lo hago cuando ya tenemos un tema comenzado, cuando es un tema nuevo trato de planificar otro tipo de actividades que requiera de ser dinámica para que nos les afecte toda la tensión que ya invirtieron en la clase anterior, entonces son modos de proceder diferentes (...) [descripción con ademanes sobre lo que se hace en el salón para propiciar el aprendizaje]”

Humanidades 33 años

NE5. “El proceso de enseñanza y el de aprendizaje están muy relacionados pues tienen que ver con los objetivos, contenidos, métodos y evaluación que el docente planea y aplica para desarrollar en el alumno competencias, habilidades y actitudes o acercarlo a ciertos conocimientos que puede aplicar en la vida diaria.”

Comunicación 37 años

A raíz de lo anterior, los participantes sugieren que las características de un aprendizaje aplicado son dos: 1. El contexto en el que se enseña y aquello que se enseña y 2. El ambiente que se genera a partir del contexto, desde esta perspectiva el docente debe contar con dos competencias básicas: la primera la planificación con base en el contexto (planificación contextual) y la segunda la creación de ambientes que propicien el aprendizaje. De lo anterior destacamos que para propiciar un aprendizaje aplicable es necesario una enseñanza situada sin olvidar el contexto, por así decirlo, el aprendizaje debe ser el elemento central que los profesores deben favorecer. En cambio, la enseñanza es el medio

obligatorio para concretar a éste en términos cualitativos. En ese mismo tenor, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser concretado cualitativamente.

GD3. “Pues, a ver voy a intentar explicar cómo lo entiendo yo; el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Yo pienso que sí hay una diferencia y, cuál es la diferencia; primero, para enseñar tienes que planificar, tienes que preparar la clase, dependiendo del contenido, el tema, el bloque, qué es lo que se pretende enseñar, por su puesto el contexto es fundamental, en estos momentos, por ejemplo, en el enfoque por competencias al que recurrimos, qué competencia en el bloque y en el contenido disciplinar se va a desarrollar, entonces es fundamental una planeación para el proceso de enseñanza. En cambio, en el proceso de aprendizaje pues vendrá toda la parte práctica, la parte operativa, la parte didáctica, por decirlo de este modo, la mayoría de las veces es como tú vas a comunicar lo que necesitas que aprendan los alumnos con el lenguaje que usas, los ejemplos y, cómo los ejemplos pueden incidir en la vida diaria de un estudiante”

Humanidades 55 años

GD2. “Si en cuanto al nivel cualitativo, ya lo comentó el profe que me antecedió esas serían como las distinciones más claras, diferenciando el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Yo quiero agregar que la enseñanza y el aprendizaje son circunstanciales y relativos, circunstanciales porque a veces es cuestión de tiempo estar enseñando o estar aprendiendo, lo más común es que cuando eres joven aprendas pero cuando eres adulto y adquieres cierta experiencia estés en condiciones de enseñar, y, es relativo porque para poder enseñar algún día tuviste que aprender y como bien lo mencionas mientras enseñas también aprendes, entonces viéndolo así considero que son acciones complementarias en lo cualitativo.”

Humanidades 33 años

NE4. “(...) la práctica, desde la apertura (la flexibilidad) y la didáctica para comunicar lo que se va a enseñar, que tiene que ver con las acciones complementarias que se dan entre la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza como el aprendizaje tienen dos características fundamentales: la primera que las pone en la arena educativa es precisamente que se debe enseñar de manera cualitativa y no cuantitativa, en esta parte vendría la crítica entonces, ¿por qué cuantificamos la enseñanza? Y ¿por qué cuantificamos el aprendizaje? -Usando la metáfora del peso- ¿quién tiene más peso, el número o lo que el alumno logró retener? La parte cualitativa y no cuantitativa, aun cuando digamos que calificamos por competencias seguimos asignado un número, esto es, una de las grandes incógnitas de la enseñanza y el aprendizaje basándonos en el proceso que coadyuva a que se concreten ambas.”

Matemáticas 55 años

Los docentes de la preparatoria refieren al respecto que el aprendizaje debe ser *cualitativo* y la enseñanza debe orientarse en ese mismo sentido. El enfoque basado en competencias ha preconizado, incluso signado que los aprendizajes esperados deben orientarse desde una visión cualitativa. Sin embargo, con las competencias y los atributos de éstas se pretende que “el enfoque de educación por competencias y la articulación de los más de treinta subsistemas educativos, mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) [propicie aprendizajes cualitativos]” (NME, 2016, p. 38), principalmente en México con la RIEMS, 2008 y el Nuevo Modelo educativo (NME, 2016). El principal objetivo del enfoque por competencias que establece el NME es enfrentar los desafíos y el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad de conocimiento y, como resultado, se busquen aspectos cualitativos y no cuantitativos.

GD7. “Lo acaban de señalar mis compañeros que me antecedieron sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es cualitativo y no cuantitativo, debemos considerar que el paradigma cuantificable es positivista (...) de hecho en las ciencias se utiliza así. En cambio, hay algo interesante que señalaron desde el inicio de esta sesión del grupo de discusión que es la forma en la que activan los saberes, los conocimientos, la enseñanza, el aprendizaje, las habilidades y las actitudes que favorecen dentro del aula. Al mismo tiempo los saberes propios de cada disciplina que ayudan a plantear escenarios efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se deben basar en la cualidad y nunca en la cantidad. Las disciplinas exactas siempre se verifican desde lo cuantitativo, aunque también lo interesante es la promoción del conocimiento que se orienta hacia el aspecto cualitativo.”

Matemáticas 38 años

NE5. “Los alumnos ya no se quedan con el conocimiento teórico de las asignaturas sino que lo llevan a la aplicación de conocimientos dirigido a prácticas que favorecen aprendizajes significativos y uso de estrategias metacognitivas. Asimismo, permite entre alumnos (y también entre docentes) mayor cohesión social en el grupo con metas o intereses comunes, es decir, el aprendizaje busca lo cualitativo y no lo cuantitativo.”

Comunicación 37 años

Los profesores pormenorizan que el enfoque basado en competencias ha dado apertura a que en la práctica docente haya una duplicación de tareas, por un lado. En cambio, por el otro lado ahora los docentes se enfocan en objetivos de aprendizaje específicos para desarrollar contenidos del curso. Esto quiere decir que, contrario a las tensiones y resistencias el EBC, es un medio que favorece aprendizajes clave o aprendizajes significativos. Primero, por la contextualización y segundo, por la creación de ambientes de aprendizaje como refieren dos participantes.

GD4. “(...) Para reactivar el conocimiento con este enfoque por competencias comienzo con la recolección de saberes previos, esto me permite a mi sondear el lugar en el que estoy parado, es decir, observar el contexto en el que estoy. De ahí, hago una recapitulación e intento ejecutar algunos ejemplos a manera de ejercicios, es donde inicio a construir ese entorno de aprendizaje (para que no sea tediosa la disciplina experimental ((risas...))). Una vez comenzado el tema, lo que hago es planificar las actividades y la ejecución de los tiempos, aunque de vez en cuando pienso solo en desarrollar un concepto o un tema corto, esto me va a permitir el no sacar la batería de ejercicios que llevo. Entonces, me interesa que la clase sea dinámica para no afectar el aprendizaje que espero lograr.”

Ciencias experimentales 40 años

NE5. “Cada ciclo escolar es un reto para nosotros ya que es preciso innovar en el trabajo docente incluyendo todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje dada la particularidad de las generaciones que cada año tenemos en la escuela, los desafíos que tenemos es atender oportunamente y estratégicamente a los estudiantes con las particularidades de cada grupo: los interesados, no interesados, los dedicados, los que tienen problemas familiares, de salud, de adaptación e incluso de comprensión de lectura o escritura o los muy avanzados.”

Comunicación 37 años

Los comentarios de los participantes sugieren que la práctica docente con el enfoque por competencias debe ser asumida desde el aspecto cualitativo. El docente es una pieza central del aprendizaje de los estudiantes, pues la formación

está a cargo de éste pero en un binomio inseparable profesor-alumno y alumno-profesor. Esto quiere decir que el contexto por el que atraviesan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y solución de problemas se enmarca en un medio de facilitar la adquisición de los aprendizajes, de manera cualitativa.

Por último, un elemento que a mi parecer concreta el aprendizaje aplicado es el propio contexto en el que se desenvuelve la preparatoria. Pese a no contar con las condiciones óptimas para ejecutar el enfoque, esto no ha sido impedimento para que los docentes lleven a cabo el enfoque basado en competencias. En parte se debe a la disposición que los docentes de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” han tenido por concretar dentro y fuera del aula el enfoque. El trabajo que cada profesor realiza se traduce en un desarrollo y concreción de las competencias. Así que, el aprendizaje moviliza esa maleta de herramientas con las que cuentan profesor y alumnos para solucionar problemáticas planteadas por una o más asignaturas. Las evidencias de los participantes y el desarrollo de las competencias son palpables en los extractos narrativos de los datos obtenidos en el proceso de investigación.

5. 5 El Nivel Medio Superior y el modelo por competencias en la BUAP

Para finalizar la investigación se estableció esta categoría con el propósito de que los participantes hicieran propuestas de mejora para la ejecución del modelo por competencias. La categoría no se modificó en absoluto aunque los docentes matizan a partir de las tres preguntas planteadas una serie de sugerencias que retroalimentaron el tema de investigación. Visto desde la perspectiva de un

docente de un plantel que es miembro del PC-SiNEMS²² y la perspectiva como docente desde el MUM, ambas perspectivas son elementos clave para la aplicación de las competencias docentes en aula. Las propuestas generadas por los participantes se centran en el contexto, la creación y gestión de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y solución de problemas en áreas específicas.

La propuesta sobre el aprendizaje como resultado de la dinámica de concreción de contenidos enfatiza que el contexto del que se parte es importante ya que el alumno, en ocasiones no participa o trabaja, por la formación que trae, podemos decir, religiosa, tradiciones, lugar de origen, etc., esto dificulta el trabajo colaborativo, el trabajo entre pares, la entrega de trabajos y las estrategias que utiliza el profesor, a la vez permite corregir las fallas para promover lo que no se hizo.

GD2. "(...) yo lo veo un contexto procesual, a que me refiero, me percaté de la falla de alguna estrategia y trato de corregirla en la siguiente sesión, sobre todo en el trabajo colaborativo me pasa que detecté muchas fallas, muchos alumnos por ser de otras religiones se niegan a participar, o, el hecho de no ser de la misma comunidad dificulta el trabajo docente, pero, en la siguiente oportunidad que tenga de utilizar ese tipo de estrategia corrijo. Entonces, al percatarme de las mejoras que puedo hacer ahora uso una estrategia contextual, un ejemplo, fue el año pasado le pedí a los alumnos que crearan un mito y les proporcione ciertas características del mismo. Esto ayudó a que los alumnos comentaran algunas leyendas de sus comunidades. Por este hecho intento encaminar hacia un mejor término y contextualizar las actividades. Por esa razón es importante contextualizar."

Humanidades 33 años

Retomando las propuestas acerca de la contextualización, los participantes manifiestan en sus aportaciones que los alumnos buscan un *estado de confort* en el que solo se les indique que es lo que van a elaborar y ellos lo hacen, pero que

sea el mínimo y que obtengan una calificación alta. Sin embargo, la finalidad de contextualizar debe tener un propósito fundamental y, este es la creación de un ambiente de aprendizaje donde el estudiante puede exponer sus inquietudes y participar de manera eficaz. En el aspecto participativo los docentes de la preparatoria proponen para la práctica en el aula que contexto y ambiente son esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, los profesores pocas veces somos críticos de nuestro propio trabajo, incluso no se permite la crítica de los alumnos sobre nuestra participación con el grupo.

GD3. “(...) lo que si te puedo comentar o les puedo comentar compañeros, en efecto, si hay inconsistencias en la manera de exponer un tema, si uno es crítico de su propio trabajo pide la participación de los propios alumnos, aun cuando sabe que se está equivocando o es incorrecto como resuelve el ejercicio, o, porque no se entiende. Yo me apoyo en esa parte de los chicos para ir sacando todas esas dudas que se puedan generar. Recordando alguna vez el Dr. Moreira en un curso nos dijo: maestros ustedes aprendan de la *pedagogía del error*, ahí está la clave para que ustedes puedan ir perfeccionando su manera de dar clases. En ese sentido, la didáctica que ustedes empleen va a ser fundamental, aprendan de las observaciones que los alumnos les hacen y hagan sus propias observaciones, critiquen su trabajo.

Humanidades 55 años

Estas dos propuestas son importantes en el tema de investigación debido a que son parte de los ejes del análisis que recapitulamos y que recabamos a partir de la aplicación del instrumento. El diagnóstico que se obtiene de las entrevistas no estructuradas y el grupo de discusión, principalmente se apega a lo institucional, es decir, la infraestructura y la creación de espacios aptos para el trabajo docente. A pesar de estas limitantes en la preparatoria se trabaja el MBC desde el año 2010, de alguna manera se ha ido perfeccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje, para decirlo en palabras de los participantes:

GD2. "(...) debemos ser autocríticos, pero, debemos dejarle ese espacio de crítica a los alumnos porque al final ellos son quienes reciben la enseñanza. Yo acostumbro hacerlo al final del curso, pero ya haciendo ese ejercicio de autocrítica, considero que debería ser al final de cada Bloque. Voy a comentar dos, sobretodo: 1. Respecto a la forma de utilizar el pizarrón, ((...)) Soy zurdo, de tal manera que los alumnos que estaban de frente viendo del lado derecho al pizarrón siempre estaban viendo mi espalda, entonces siempre era así dándole la espalda al lado derecho del grupo. Entonces, en una ocasión me comentaba una alumna es que maestro nosotros nunca vemos lo que escribe porque siempre nos da la espalda a nosotros. Eso me obligó a desarrollar la habilidad de ser ambidiestro que me atrevo a decir que es la competencia de supervivencia o de adaptación ((risas))."

Humanidades 33 años

GD5. "Pienso que la comunicación y compromiso por parte de todos los integrantes del grupo. Cumplido esto es necesario mayor número de lecturas, no solo narrativas, que lean, pero que estén en desarrollo de competencias de lectura crítica y analógica. Que reconozcan en el nivel conceptual, elementos de la lengua materna y sobre todo a nivel inferencia, dominen en niveles básicos y profundos procesos para la expresión y comprensión de la escritura y la oralidad. Además estos textos deben buscar la vinculación con las demás áreas, es algo que cada asignatura no busca, la vinculación, siendo autocríticos como lo mencionan, incluso nosotros pese a ser de comunicación no lo hacemos comunicarnos con las otras asignaturas, las competencias docentes debe contextualizar y armonizar el trabajo entre todos, aunque nos miremos mal ((quejido, después risas))."

Comunicación 35 años

El hecho de que los profesores solo consideren las propuestas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no manifiesten la inconformidad por la falta de espacios, es un claro ejemplo de que pese a no tener espacios, las cosas no se dejan de hacer. Aquello que focalizan los profesores de la preparatoria es que las estrategias deben ser claves para potenciar el aprendizaje y que son la herramienta esencial del aprendizaje.

GD2. "(...) yo pienso que una estrategia debe generar dos cosas en el tema a tratar: partir del terreno o contexto y crear ese medio que genere aprendizaje y facilite la enseñanza porque en la misma edad en la que están los jóvenes no les llama tanto la atención un tema de derechos humanos, no es que no sea importante claro que lo es ((ademán y risa)). Entonces, siempre les va interesar algo que ellos sientan, que experimenten, hay temas que no les interesan tanto, lo cual me obligó a modificar las estrategias para el salón con base en los temas y, ahora busco temas que llamen su atención: drogadicción, aborto, salud sexual, ahí sí logro tener como una audiencia en aumento y el contexto hace que los alumnos se interesen por el contenido, incluso la búsqueda de la información es basta."

GD4. "(...) yo admito que todo el tiempo no funciona mi estrategia, porque a veces como dice el profesor que me antecedió, la encamino partiendo del hecho de las características del contenido pero no del contexto, por ejemplo, la utilización de los espacios en el pizarrón que voy llenando de ejemplos o fórmulas, por eso opté por dividir el pizarrón en cuatro, y yo les mencioné a los alumnos no es un guion que tienen que seguir, no tienen que copiar lo que está en el pizarrón, porque sus anotaciones son distintas a las mías, ustedes aprenden de manera distinta a mí. Yo tengo cuatro cuadrantes, y les doy la explicación de este lado izquierdo a la derecha va a estar, donde yo pongo el tema, el propósito, de lado derecho arriba van a estar los conceptos, abajo a la izquierda van a estar los ejemplos y a la derecha abajo van a estar los ejercicios que tienen que elaborar. Entonces, el alumno lo que me he percatado es que extrae de esos cuatro cuadrantes cada característica que le favorece a ellos de manera estratégica. Por tanto el pizarrón es una forma de captar la atención de la audiencia que nos favorece o nos hunde para continuar con el trabajo, y esto no lo vemos hasta que no lo dice alguien de fuera."

Ciencias experimentales 40 años

GD3. "Para continuar con sí o no funcionan las estrategias, lo importante es que seguimos con los vicios escolásticos de que el maestro es figura clave y central y es casi dogmática la explicación que proporcione sobre un tema, y creo que no debe ser así, a lo mejor pensando en términos de Vattimo debemos pensar en una pedagogía débil, no laxa, débil que admita la crítica, la retroalimentación, porque también nosotros podemos aprender y mucho cuando los alumnos nos critican esa parte."

Humanidades 55 años

NE5. "En el plan 07 que está alienado a competencias, busca que las estrategias promuevan el trabajo transversal, el trabajo vinculante en todas las áreas, como sucede en la vida real. Sin embargo, la realidad parece engañosa, las evidencias de lectura y comprensión no han aumentado con estas actualizaciones. El razonamiento verbal no mejora y los procesos cognitivos no son los esperados. Parece que la gran cantidad de formatos a llenar, de documentos, de recursos externos nos limita en nuestra labor, los tiempos tan rígidos no nos permite mayor creatividad y al mismo tiempo la cantidad de estrategias que necesitamos es muy amplia. Los alumnos viven en una presión continua sin que esto garantice un aprendizaje significativo, lo único que podemos garantizar es que los alumnos conocen ciertas estrategias pero no sabemos si las saben aplicar."

Comunicación 37 años

Finalmente, para cerrar la interpretación de los datos y las propuestas que los compañeros docentes hacen al respecto de las competencias docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje, parten de dos hechos significativos: 1. Los profesores han ido mejorando en su práctica en la ejecución del MBC y que han

venido resaltando a lo largo de los extractos seleccionados y los datos interpretados, y 2. Las competencias docentes que se privilegian en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: la planificación con base en el contexto y la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje eficaces. A luz de los datos y los hallazgos encontramos que las competencias docentes están compaginadas con estos atributos: el contextual y la ambientación de la enseñanza-aprendizaje.

Los docentes de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” señalan que la enseñanza, tanto para los profesores como para los alumnos son esas herramientas que cargan en el equipaje (o maleta) para enfrentar los desafíos dentro y fuera del aula. A decir de lo anterior, esas herramientas que se adquieren no solo son para el viaje que se va a emprender sino que es para que se conviertan en ese ‘atleta del saber hacer’ que adquirió conocimientos, habilidades, actitudes y saber resolver problemas que enfrenta en los contextos de la vida diaria, por esta razón, los docentes y los alumnos deben hacer uso de ese equipaje o mochila de aprendizajes en el momento que se requieran.

En resumen, los sujetos de investigación señalan que las estrategias son primordiales en el aula pero que al no contextualizarlas, rara vez concretan aquello que se quiere enseñar. A partir de que una estrategia funciona ya sea a nivel preparatoria, universidad e, incluso, posgrado tiene una tasa de retorno alta en el sentido del aprendizaje adquirido (aprendizaje significativo). De tal manera que propiciar o cultivar una *pedagogía del error* o una *pedagogía débil* debe orientarse desde la contextualización y la ambientación en el aula. Esto quiere decir que a nivel áulico el profesor debe implementar una serie de ejercicios que consideren el

ambiente que propicia y en el que se desenvuelve (contexto). Asimismo, propiciar la crítica, la autocrítica, la retroalimentación, la enseñanza del alumno al profesor y los aprendizajes compartidos de un profesor (el experto) y de un alumno (el novato), ya que entre alumnos (el aprendizaje es entre pares), incluso las propias estrategias que utiliza el alumno.

VI. CONCLUSIONES

A partir de los resultados encontrados en la investigación: en las entrevistas no estructuradas y el grupo de discusión sobre las competencias docentes y el uso de estas en el aula. Este trabajo obtuvo aportaciones que pueden ayudar a la construcción conceptual, al abordaje teórico y a la aplicación de propuestas didácticas de las competencias docentes en el aula considerando dos elementos clave: el contexto y el ambiente de aprendizaje. Por lo cual, no me alejé de qué se requiere de prever un listado de las mismas, sin embargo ese no fue el objetivo de este trabajo, me queda claro que existen varias propuestas a las que no aludiremos, pero sin duda son vigentes en el terreno educativo. Por supuesto que es atrevido hacer una propuesta de tal naturaleza (e intentar ceñir esta investigación a un listado de competencias demandaría otras condiciones en la investigación).

No obstante, en este apartado discutiré y expondré un análisis que revise a *grosso modo*, los apartados de la tesis: sus elementos, sus funciones, sus alcances y limitaciones que son aplicables a las competencias docentes, por último, a partir de la propuesta hecha responder a la pregunta de investigación planteada y, al mismo tiempo señalar las competencias docentes con las que cuentan los profesores de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” desde su propia experiencia. En ese sentido, el contraste teórico y conceptual además de la práctica docente son el fundamento de la investigación que encontraron un sustento viable en las entrevistas no estructuradas y el grupo de discusión, además de las 3 entrevistas en profundidad (EP) que se realizaron en la

Universidad Autónoma de Barcelona que se retoman en este apartado para sustentar el tema de investigación y responder a la pregunta planteada al inicio de la investigación.

Una de las inquietudes en las que pusé mayor atención en este trabajo fue el término *proceso*, esto gracias a la experiencia y práctica docente, asimismo al conocimiento y a las adaptaciones realizadas a los programas del Nivel Medio Superior (NMS) de la BUAP en el año 2010 y 2014 con el enfoque por competencias (Plan 06) y en el año 2018 (Plan 07) que reestructuró el mapa curricular completo del NMS. Visto de esta manera el concepto mismo pone de relieve que la competencia debe entenderse como *'avanzar hacia un resultado poniendo en marcha, las fases del proceso'*, es decir, en busca de un resultado que movilice los conocimientos del profesor en contextos específicos, tanto en el acto de enseñar como en el acto de aprender. La reflexión a la que llegó a partir del Plan 06 y Plan 07 es que las adaptaciones solo se enfocaron en los contenidos y en lo que directamente iba a realizar el alumno, quedando sesgado el enfoque por competencias ya que las narraciones de los profesores participantes responden parte de los objetivos planteados y matizan lo que hacen con o sin el modelo, así que lo anterior se resume de la siguiente manera:

1. **La experiencia docente** es fundamental para implementar adaptaciones o modificaciones a un mapa curricular y esto se refleja directamente en la práctica docente, es decir, en las narraciones se dice que las competencias en general no es algo nuevo, algunas de las propuestas pedagógicas sobre el enfoque ya las conocían pero al ser solo adaptaciones al mapa curricular

(contenidos), el profesor queda desplazado para formar parte de la ornamentación del aula. Por la tanto, es fundamental contar con experiencia no solo en la didáctica, sino también pedagógica que permita a los docentes atender al contexto y ambientar el aprendizaje, en ese sentido dentro de cualquier institución debe existir un programa de vinculación de la práctica docente o intercambio de experiencias entre profesores, por decirlo así, recientes, que lleven la mitad de camino y los de mayor experiencia.

2. En el único que recae **la responsabilidad de aplicar, modelar o crear un ambiente de enseñanza-aprendizaje** es en el profesor, pero para enseñar primero se debió aprender y no a la inversa (que es lo que se busca en el enfoque por competencias, el paradigma centrado en el aprendizaje). Por supuesto, el enfoque por competencias que los profesores conocen a raíz de los planes 06 y 07 pasa por *un tomar algo*, es decir, a la luz de la radiografía del PEA de acuerdo con las narraciones de los profesores; primero, se debió pasar por un proceso de enseñanza (esto es, alguien asumió el rol del enseñante para transmitir lo que se sabe), solo de esa manera se esta capacitado para enseñar en el sentido del ir hacia adelante o del ***processus***.
3. En cuanto a **las competencias docentes o competencia docente que el profesor debe ejecutar tanto dentro como fuera del aula**, la competencia se matiza, primero, como la separación del PEA. Por un lado la enseñanza y, por el otro lado, el aprendizaje que posteriormente se va a articular con el enfoque por competencias, es decir, el punto de quiebre se encuentra en que las competencias se hace lo mismo o hay ligeros cambios

que solo van poniendo nombres a los que ya vienen realizando los profesores, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, las actividades de consolidación, la ejercitación o resolución de problemas, entre otros.

4. Por último, **las competencias docentes** que se recogen de las narraciones e interpretación de las mismas van a poner los puntos sobre las íes, esto es, la competencia contextual y la competencia de ambientación de la enseñanza-aprendizaje son ejes centrales que pueden subdividirse, pero esto se retomará más adelante para concretar la respuesta a la pregunta de investigación y cerrar la respuesta a los objetivos planteados durante la investigación.

Siguendo esa línea es posible que el vínculo entre docente y alumno, o viceversa no pueda separarse tan repentinamente como se pretende en el paradigma centrado en el aprendizaje del alumno, es decir, tal relación es indisoluble en cualquier nivel educativo. Ahora bien, retomando la idea del proceso es probablemente en la Escuela Nueva donde el término sobre esa re-semantización, a decir de lo anterior la forma en que esté coadyuva a las competencias en general, de manera que se propone un proceso competencial o una pedagogía de las competencias que albergue tres posibilidades futuras, para un abordaje didáctico y conceptual de la competencia: **1. El espiral competencial, 2. El pentágono del aprendizaje basado en competencias y 3. La pedagogía hexagonal de las competencias.**

A partir de lo dicho me voy a centrar en desarmar el término competencia intentando retomar un poco de historia sobre este. En el siglo XX en Europa las propuestas sobre el tema se centraron en el ámbito industrial, principalmente en la década del setenta, sobre todo, tomando como base el factor de la globalización y el reacomodo de las economías a nivel mundial. Posterior a estos antecedentes, es sin duda, el informe Delors “*La educación encierra un tesoro*” (1998) el que abre el horizonte de la educación por competencias. Pues, los cuatro pilares de la educación propuestos en el informe: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás y aprender a ser* son los que delimitan la educación de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, esto es, permean los procesos de formación en los enfoques educativos.

Para Zabalza (2007) la formación se inicia antes de llegar a la [escuela], se desarrolla tanto dentro como fuera de las aulas. (p. 29). Es decir, la educación a nivel global busca una formación permanente, lo cual a decir de las competencias se debe generar toda vez que el docente y el alumno hayan compaginado la enseñanza-aprendizaje para enfrentarse a la vida real. Esto quiere decir que el alumno debe afrontar los *retos inmediatos* que se presentan en el mundo. Por ello debe echar mano de los recursos con los que cuenta “una inteligencia incapaz de considerar el contexto y la complejidad planetaria nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables” (Morín, 2008, p. 12) a los docentes de enseñar y a los alumnos de aprender.

El cambio de paradigma, por decirlo así, trae consigo el planteamiento de las competencias, aunado a esto el tránsito que se vive hacia la sociedad del

conocimiento hace que este paradigma sea abordado desde diferentes propuestas pedagógicas como: el constructivismo, el sistémico-complejo, el cognitivismo, el conductismo, entre otras, que apuntan básicamente a afinar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. Este es uno de los elementos centrales del nuevo paradigma y al que la práctica docente tiene que adaptarse. Lo anterior visto desde el cristal de las competencias es una notoria adaptación al contexto, en el que la *experiencia docente* es fundamental para la aplicación de las competencias docentes en el aula (incluso esto responde a los objetivos 1 y 2 de la investigación en cuanto al uso de las competencias docentes). Es importante reconocer que la necesidad de investigar sobre las competencias de cualquier índole, llámese: genéricas, profesionales, docentes, transversales, ciudadanas, entre otras, sigue la lógica de mercado marcada a finales del siglo XX. Pero, la pregunta, por tanto, es: ¿competencias para qué?

En las competencias, una de las limitaciones es la conjunción entre la experiencia docente y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) que responden a las demandas de la entrega del producto en el mercado global. No obstante, bajo esta lógica no se sigue un proceso, sino que solo se sigue la instrumentación de procedimientos que enmarcan una secuencia de actividades que van a permitir obtener un producto, aunque el proceso no sea riguroso, con esto me refiero a qué la educación en México ha respondido a este paradigma de competencias. Por consiguiente, la respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de la enseñanza-aprendizaje por competencias en la práctica docente de la PRECB? A decir de la pregunta enfatiza, guía y media la

propuesta que se presenta de manera provisional, con respecto al contexto y al ambiente de aprendizaje, asimismo el aporte de las competencias docentes en la práctica a nivel del aula, es decir, a ras de piso que los profesores ejecutan. Para MacLelland (1973) las competencias deben entenderse como:

conjunto de cualidades internas en la persona que permiten anticipar un desempeño exitoso en un contexto específico. (p.6)

Visto desde esa perspectiva, la OCDE (2000) define las competencias como: “La capacidad de responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. En gran parte, la práctica docente se enfrenta a este escenario de garantizar un producto parcial y no final que responda o se adapte a las tareas inmediatas del contexto. Así que los elementos centrales de las competencias docentes, primero deben alinearse al contexto, a saber: estrategias, dinámicas, cambios de escenarios y solución de problemas deben estar contextualizadas. Mientras que el aporte de las competencias docentes al PEA es una fisura, en cuanto a la poca o nula contextualización que se ejecuta en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón. De manera que esto se ve reforzado por los participantes en las NE y el GD de la PRECB, en el que manifiestan que hacen uso de las competencias sin necesidad de tantas definiciones y tantos atributos, simplemente conociendo el contexto y creando un ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento en cuestión sobre las competencias docentes es la transmisión del aprendizaje y la pretensión de alcanzar un resultado a corto plazo, con ello me refiero a qué rara vez el maestro hace uso de la activación de saberes

previos. Lo cual puede enriquecer la práctica docente y fortalecer la experiencia del profesorado de cualquier institución, en ese sentido tanto alumnos como docentes no hacen uso de lo que ocurre dentro o fuera del aula para ambientar cualquier tema (lo que ya saben y lo que van a saber), sino que se responsabiliza solo al docente de ser el único que decide, por ejemplo, hasta donde profundiza el tema de clase que corresponde enseñar. En este camino *el docente es el que va diseñar la ruta de enseñanza y la forma de comunicar el aprendizaje*, este es uno de los aportes sustanciales de las competencias con las que debe contar el profesor en cualquier arena educativa. Laurillard (2006) y Conole (2008) lo expresan en estos términos:

Quando un docente diseña el aprendizaje de sus alumnos, lo que está haciendo es representar o anticipar una secuencia de actos, procesos y relaciones que comunica a otros docentes y al alumnado cuál es el itinerario para aprender un determinado contenido o competencia. (Citado en Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez, Murillo, Rodríguez & Pardo, 2014. p. 337).

Por tanto, las competencias docentes van a ser clave en el PEA, dicho de otra manera, el profesor debe diseñar una serie de pasos con los que pueda comunicar dos cosas: lo que va a enseñar y el aprendizaje que va a transmitir. Cabe resaltar que lo anterior forma parte de “Las herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” que el profesor debe seguir en esta imbricada lógica de las competencias. Debido a esto las competencias docentes deben conjugarse con el contexto y el ambiente para que la experiencia docente coadyuve en el

PEA. Por esta razón en la investigación se encontró que las competencias con las que cuenta el docente de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” son:

- **Competencia contextual** que atiende el conocer el lugar en el que se desenvuelve a partir de la experiencia docente (Aparto 5.1).
- **Competencia de ambientación** de la enseñanza-aprendizaje que se centra en la articulación de lo que hacen el docente y el alumno para concretar, el primero la enseñanza y, el segundo para anclar el aprendizaje (Apartado 5.1).
- **Competencia de activación** de saberes previos que es el diseño que se sigue para recuperar el saber que ya posee el alumno (Apartado 5.2).
- **Competencia planificadora** en la que el PEA se debe dividir y alinear para la concreción formativa del alumno y el mejoramiento de la práctica docente (Apartado 5.2.1)
- **Competencia pedagógica** de las herramientas en la que el profesor ya lleva consigo como los alumnos una maleta en la que carga, por decirlo, así una serie de elementos que le van a permitir ser competente, incompetente o incompetente en cualquier escenario (Apartado 5.3).
- **Competencia gestora** del aprendizaje aplicado que representa la conjunción del contexto y la ambientación para demostrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y la solución de problemas que hacen competente a un profesor (Apartado 5.4).

- **Competencia evaluadora** que va a permitir al profesional de la enseñanza analizar, reflexionar y autocriticar su labor frente los constantes cambios que se dan en la educación (Apartado 5.4).
- **Competencia de adaptación** a los escenarios a luz de las anteriores va a conjuntar lo que es un profesor competente, siempre y cuando en su maleta de herramientas lleve los insumos necesarios para hacer frente a los retos que se le presentan. En este sentido, podemos hablar *del profesor competente que es el que resuelve los problemas que se le presentan, por otro lado, el profesor incompetente que en lugar de resolver un problema ya planteado crea más problemas. Por último, el profesor incompetente va a ser el que no cuenta con los elementos mínimos para hacer frente a los retos que se le plantean* (Aparatdo 5.5).

A la luz de lo anterior, el Paradigma de la Docencia Centrada en el Aprendizaje (PDCA) al que recurren las propuestas metodológicas que se aplican a las competencias, solo requieren del docente como un facilitador del aprendizaje y ya no como parte integral del PEA. Con lo cual esa perspectiva queda superada en la práctica docente, para ello la construcción de aprendizajes es fundamental, pues, los docentes cuentan con un equipaje de herramientas (disciplinares y didáctico-pedagógicas) del que echan mano al momento de enseñar y que les permite construir ese ambiente de enseñanza-aprendizaje. Para Rousseau (2007), el enseñar conlleva un proceso que debe ser simple y preciso, él lo explica de la siguiente manera:

enseñar es simple, neto y consiste en práctica mucho más que en discursos; no dice lo que hay que hacer, lo hace; y en esto como en muchas cosas el ejemplo vale más que las palabras. (p.157)

Una vez que el docente atiende al elemento de la enseñanza es innegable que el PDCA considera importante la perspectiva del alumno, a pesar de que el profesor pasa a ser un facilitador del aprendizaje, en ocasiones las herramientas con las que el profesor cuenta para el PEA, ni siquiera se compaginan en el aprendizaje adquirido por el alumno, esto debido a múltiples factores: la forma de enseñar, la complejidad de la asignatura, el grado de interés del alumno, las condiciones socio-económicas, el contexto de la escuela, etc. Esto me lleva a decir que en parte los elementos de las competencias docentes deben favorecerse: primero, por el contexto y, segundo, por el ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje. Por supuesto que está puede ser otra característica de la enseñanza basada en competencias, es decir, el dominio que comparten las competencias docentes en la aplicación del aprendizaje. En este caso dos de los Entrevistados en Profundidad (EP) comentan lo siguiente, con respecto a las competencias profesionales con las que debe contar un profesional de la enseñanza y que complementan las competencias con las que el profesor de la preparatoria de acuerdo con los hallazgos del GD y las NE cuenta, ambos lo dicen en estos términos:

EP1. "(...) las competencias previas al aula son las que no desarrolla el profesor en el salón. Es decir, depende del momento, esto es, las competencias no solo se pueden desarrollar dentro del aula, sino fuera de ella. Por su puesto que cada día van siendo más importantes las competencias docentes, por ejemplo, la tutorización que ya no solo se ciñe al aula, sino también fuera de ella, **se inicia un**

proceso de guía, orientación, mediación, entre otras, en las que el docente tiene que planificar y evaluar el contexto al que se enfrenta para saber sí o no hay aplicación de lo aprendido.”

EP3. “Lo que está claro es que el nuevo paradigma en el que nos hemos instalado, a partir de la formación basada en competencias con una incidencia fuerte en el aprendizaje tiene una afectación directa en el propio proceso de enseñanza. **Hablando de ese proceso de enseñanza, el responsable de la enseñanza es el docente y ese docente debe o debería tener unas competencias docentes para hacer efectivo el aprendizaje. Por tanto, de alguna manera en este cambio paradigmático toda la enseñanza digámoslo así, se pone al servicio del aprendizaje.** No hay más remedio si queremos obtener resultados, parafraseando a John Dewey: ¿qué relación hay entre enseñanza y aprendizaje? Pues la misma que hay entre el acto de enseñanza y el acto de aprender, es decir, podríamos poner de ejemplo el acto de venta y el acto de compra. De manera que si él otra no compra, usted no ha vendido. De ahí que la venta se analiza en función de la compra y eso nos hace cambiar y tomar decisiones; un docente competente, **como tú bien lo dices -ya te he leído- el docente competente tiene todo un conjunto de recursos, amplios y suficientes para ajustarlos a cada situación de enseñanza-aprendizaje.** En esa situación el contexto es determinante, teniendo en cuenta el contexto hay que ver como transitamos y operamos los recursos del contexto, esto es, los haya o los que tengamos que implementar, en la dirección de efectivizar el aprendizaje. Eso significa que el docente tiene que tomar decisiones sobre uso de estrategias. Volvemos a los recursos con los que cuenta en la mochila y que van a estar directamente asociados a este escenario de proceso enseñanza-aprendizaje, dónde se pone todo al servicio del aprendizaje. Para ello, tenemos que tener claros cuáles son los resultados de aprendizaje, porque al final esa es la lógica de las competencias, a dónde tengo que llevar yo al aprendiz. A partir de ahí el docente toma decisiones sobre todo en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, nos queda saber cuál es momento de la activación de las competencias docentes, desde la lógica del proceso de enseñanza, podemos observar tres momentos: el momento **pre-activo, el momento interactivo y el momento post-interactivo**, del que tú hablas en la división del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho así, y hablando de estos tres momentos que están ligados a los contextos específicos de intervención, ya podemos establecer que hay una serie de competencias que tienen que ver con planificación, asociada a los momentos pre-interactivos: desarrollo, tutorías y gestión del aula. La gestión asociada al momento interactivo y, por último, la evaluación asociada al momento post-interactivo. Estas llamémosle funciones asociadas al contexto forman parte de las competencias docentes.”

En lo que se refiere al desarrollo de las competencias, la pregunta de investigación plantea los aportes a la práctica docente ya que conforme van pasando los años de experiencia frente a grupos se va creando a un profesor experto que puede atender a principios básicos en la lógica de las competencias docentes pueden poner en marcha: *la recuperación de saberes, activación, solución, consolidación y modelaje de la enseñanza*. En este sentido el logro de las competencias en los alumnos y profesores no solo se debe a una débil formación sobre estas, sino también al descuido que se tiene con la aplicación en el aula. Es decir, no es lo mismo enseñar matemáticas que español, el grado de dificultad es distinto. Por lo que *los estilos de enseñanza* de los profesores para **ambientar** tanto dentro como fuera del aula, para recapitular: los saberes previos, conectar el tema previo con el que sigue, la mediación del aprendizaje en teoría tendrían que generar un cambio en la práctica docente, para construir y facilitar la adquisición del conocimiento en este binomio inseparable profesor-alumno o alumno-profesor.

En lo referente a la función docente queda claro que la manera de dirigir una sesión en el aula es esencial para obtener buenos resultados, pese a esto al docente se le olvida que los factores en el PEA que ya se mencionaron son diversos. Debido a los distintos **estilos de aprendizaje** en un salón, no obstante esto es una contribución de las competencias docentes al PEA, echando mano de dos elementos: la experiencia y la práctica docente compaginadas con *la maleta de herramientas* con las que cuenta el profesor, por ejemplo, un profesor no puede recapitular sin antes haber explicado el tema, el docente se puede ir directamente

a lo que los alumnos saben hacer, cuando y solo cuando el tema este agotado o abordado. Por lo tanto, un profesor debe partir de la premisa de lo que fue enseñado previamente para tantear el terreno y pensar lo que enseñará durante o después, en ese sentido se compagina lo teórico con lo práctico, asimismo la manera de descomponer y recomponer el PEA.

Por lo que a mi juicio la pregunta de investigación se puede ir enmarcando y echar mano de los siguientes elementos que apuntan directamente a la pedagogía hexagonal de planeación flexible en las competencias. **1. El planteamiento de saberes previos, 2. La recuperación del planteamiento, 3. El nudo del tema a trabajar, 4. El saber hacer del profesor-alumno, 5. El desenlace del saber aplicar alumno-profesor y viceversa y 6. El modelaje del desenlace constructivo de lo que se aprendió.** Al atender estas señales, encuentro la necesidad de una nueva pedagogía o de la renovación de la pedagogía, que sea orientada por aparatos categoriales como: la filosofía de la educación, la epistemología, la sociología de la educación, la antropología educativa, entre otras, que permitan construir un dispositivo homogéneo para capturar y modelar los principios básicos sobre la pedagogía de las competencias, e, ir cerrando esas grietas conceptuales, metodológicas y didácticas en las que han caído las competencias e, incluso, la pedagogía misma. De manera que el conocimiento de la pedagogía podría progresar “principalmente, no por sofisticación, formalización y abstracción sino por la capacidad de contextualizar” (Morín, 2008, p.13). Al respecto otro entrevistado en profundidad refiere que las competencias y la

pedagogía deben alinearse para articular el conocimiento, de acuerdo al nuevo paradigma:

EP2. *“Los alumnos que quieren ser pedagogos además de saber su función de evaluación, les incumbe ser competentes en creación de programas deben saber desarrollar un pensamiento pedagógico crítico de su práctica porque si no lo desarrollan, no generaran la orientación o tutorización de una competencia al momento de evaluar. Al evaluar lo harán de manera técnica y no tomaran decisiones propias, ya que no tienen pensamiento crítico. Yo a mis alumnos les digo qué es lo que tenéis que hacer para evaluar la formación en las organizaciones y al mismo tiempo les digo leer este texto que habla de eso, pero al leerlo tienes que hacerlo críticamente, debes hacer una reflexión crítica, debes hacer un análisis de los puntos fuertes y puntos débiles de la propuesta de este autor, es decir, léeme críticamente eso y cuando lo envío a hacer prácticas en el contexto profesional. Le digo cuando vayas allá no te limites a describirme lo que ves, hazme un análisis crítico de lo que ves. Le pido que me explique específicamente como se hace la evaluación de los programas, cómo la haces tú en la situación simulada (barra de prácticas), y, al mismo tiempo le digo: ¿y eso a ti como profesional que te sugiere? Es decir, voy pivotando **las competencias transversales con las específicas, me parece que ese es el gran avance de la formación del profesional, pensar que no solo el profesional se forma de acuerdo a lo específico. Pero al mismo tiempo decir que el profesional se forma de acuerdo a lo específico, sin olvidar que eso específico sino está asentado en una formación de base. Entonces esa formación es un castillo de arena que tarde o temprano se va a desmoronar porque no tiene cimientos y muchas veces, estamos formando a un docente que se desarrolla en un contexto, donde tienen mucha competencia técnica, pero en el fondo son meros ejecutores de una competencia**, yo aprendí a hacer esto y nunca me he preguntado por qué lo hago. Si me tengo que preguntar por qué lo hago es porque han generado en mi esa necesidad de cuestionar cuál es el encaje entre las competencias específicas y las transversales generales.”*

Esta investigación intenta exponer la visión específica de las competencias docentes, mostrando los ámbitos en los que se desenvuelve un profesor y cómo se reproduce la enseñanza a nivel áulico, desde esa mirada la forma de atender a la pregunta de investigación planteada siguió esas directrices en el trabajo teórico, de campo y el análisis de resultados. Puesto que detrás de esto hay un modelo

educativo en el que desde mi punto de vista se señalan las competencias de un profesional de la educación, o bien, diría yo de todo profesional (a pesar de que las competencias se vayan modificando). De esta manera las competencias y el funcionamiento de las mismas deben tener en cuenta: primero, el lugar en dónde el docente actúa, es decir, el contexto y, segundo, las funciones profesionales que le son propias y con las que atiende ese contexto, para decirlo de otra manera, el ambiente generado y el desarrollo de la actividad como profesional de la enseñanza.

Con base en lo hasta ahora expuesto y discutido puedo decir que el aparato ideal para que las competencias docentes consigan un reacomodo estructural; no es en el currículo o programas como mera ornamentación, sino que es la práctica docente que tiene como telón de fondo a la pedagogía como instrumento que alinea teórica y prácticamente a las competencias, debido a que es el ámbito natural en el que actúa el profesor. Tanto en las entrevistas no estructuradas, el grupo de discusión y las entrevistas en profundidad se insistió en que la experiencia docente llevada al terreno práctico que genera resultados importantes en la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es urgente que la *renovación de la pedagogía* dirija las propuestas curriculares aplicables a los modelos educativos (en este caso el MUM), de tal manera que al implementar cualquier enfoque se propicie la crítica, la autocrítica, la retroalimentación, la enseñanza entre profesores y existan los aprendizajes compartidos de un profesor (experto) a un profesor (novato), esto es, “hay que enseñar a conocer, es decir a separar y ligar,

analizar y sintetizar. A partir de ahí, se podrá enseñar a considerar las cosas y las causas”. (Morín, 2008, p. 64), mismas que se involucran en la práctica docente.

Si bien, la pregunta de investigación que me guió también se responde desde la *maleta de herramientas* y las competencias con las que cuentan los profesores de la preparatoria dónde se realizó la investigación, cabe mencionar que hay tres elementos fundamentales que enmarcan la experiencia y la práctica docente con el uso de las competencias docentes, y, a su vez los elementos esenciales son: 1. El espiral competencial, 2. El pentágono del aprendizaje basado en competencias y 3. La pedagogía hexagonal de las competencias, por lo que las competencias docentes deben articularse desde luego utilizando una *pedagogía sólida* que sirva para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Pero, también no se deben olvidar las *herramientas* que van a ser usadas; primero, para conjuntar y atrapar la enseñanza y, luego, para consolidar el aprendizaje. “Aprender para utilizar adecuadamente [la mochila de herramientas] para el bien común y todos los medios disponibles, en cuanto que se consideran las competencias como “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras”” (López, 2016, p.31).

La parte más árida de las competencias es la que pone al descubierto las dificultades por las que atraviesa *la comprensión* del enfoque que radica en las inconsistencias y omisiones de una crítica constructiva y propositiva de abordaje. En primer lugar, por carecer de un sustento conceptual epistemológico sólido; en segundo, ya que las didácticas no son específicas para el propio enfoque y,

finalmente, de un aparato pedagógico que delimite concretamente a la competencia o las competencias.

Sacristán (2008) refiere que el incisivo uso del enfoque por competencias no ha generado un constructo conceptual, sino que simplemente el enfoque se adecua a las teorías pedagógicas, que pretenden alejarse de las posturas tradicionalistas, asimismo plantean un aprendizaje utilitarista y buscan la efectividad de profesores y alumnos en cuanto a la cooperación y concreción del aprendizaje. En este sentido, las competencias han planteado un nudo que no ha podido desatarse, puesto que el enfoque parece que ha sido un jerga de componentes, en este caso de atributos que van a coadyuvar a resolver problemas anquilosados en la educación. Es decir, parece que el frenesí de las competencias configura una propuesta ideal de lo que debe hacer el profesor, pero que aun no aterriza en situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas, dicho de otra forma son las críticas negativas y no propositivas las que echan abajo el trabajo sobre el enfoque de competencias.

Las posturas críticas de Díaz Barriga (2006), Escudero (2006), Zabalza (2007), Sacristán (2008) y Díaz-Barriga (2010) sobre las competencias asumen que el discurso y la práctica distan de lo que realmente hace el profesor en el aula. En las notas de campo de la investigación se aprecia un agobio hacia los docentes con respecto a la aplicación de las competencias, tiene una *resistencia debido a que en lugar de traer una eficacia educativa de mejora*, las instituciones han sabido enfatizar el enfoque prestando mayor atención a la cuestión administrativa con consecuencias negativas al docente. Con esto me refiero a que ni siquiera las

instituciones cuentan con un **personal calificado** que verifique la aplicación de las competencias. Por tanto, solo se *uniforman el llenado de formatos, cumplimiento de planes, informes de avances programáticos*, entre otros, sin que haya un aprendizaje didáctico o pedagógico que permita corregir las fallas o errores de los profesores.

Los propios profesores narran que hay una *mala interpretación* del EBC ya que las propuestas teóricas se apegan a lo que *ya conocen y no a una actitud de fondo y de cambio*, esto con respecto a las formas de enseñanza-aprendizaje que propicien realmente ese cambio que construya un puente, en el que se conecte la enseñanza y el aprendizaje con la vida real, en la que se actúe como agente de cambio en el contexto de las instituciones. Se infiere que las notas de campo permiten obtener estos datos críticos y claro oscuros de hacer realmente un cambio no solo de actitud del profesor y las instituciones, sino también de los alumnos como generados de cambio, a partir del aprendizaje obtenido. Con esto ya se puede obtener una propuesta que se narra a continuación.

La propuesta que hago está abierta a integrar ese rompecabezas que aún sigue sin resolverse y que es ostentoso decir que en este trabajo se va a solucionar un problema educativo de raíz. Lo cierto es que la experiencia docente parece que contribuye de manera eficaz en la aplicación de tal o cual enfoque, pero si a esto le aderezamos la pedagogía competencial, el sistema sería complementario para una *incumbencia de ir hacia adelante*, en la búsqueda de un resultado que consolide, en primer lugar la práctica docente y, en segundo lugar, el aprendizaje que se espera obtengan los alumnos. De hecho la competencia del

latín: *Cum-petere* es un dirigirse hacia algo, es decir, poner en marcha ese algo que puede conseguirse con cuatro elementos compaginados con la pedagogía que son: *saber de lo que se habla, saber lo que se hace y por qué se hace, saber ser en el contexto y saber aplicar soluciones a problemas específicos*. Por lo tanto, la propuesta pedagógica de las competencias es “estar abierto a la realidad y mantener una forma de diálogo con el mundo que de forma permanente lee e investiga, observa, la vida.” (López, 2016, p. 161) que se encuentra en constantes cambios y reacomodos a los que se va adaptando la educación y, en ese sentido, el profesor que va modificando y adecuando su práctica.

La reflexión presentada a lo largo del trabajo de investigación ha mostrado ciertas grietas conceptuales en las competencias y efectos negativos que no estaban previstos encontrar, sin embargo, bajo este horizonte se vislumbra que la pedagogía puede ser la opción para cerrar esas grietas puesto que el aparato o camino que está recorriendo la está dotando de los elementos que se necesitan para la aplicación didáctica de las competencias en el terreno educativo. En ese sentido el propio Dewey (2015) nos dice que:

la educación es, por su propia naturaleza, un círculo o un espiral sin fin. Es una actividad que incluye a la ciencia dentro de sí. En su propio proceso suscita más problemas que necesitan ser posteriormente estudiados, que luego reaccionan en el proceso educativo cambiándolo aún más, requiriendo así más pensamiento, más ciencias, etcétera, en una sucesión eterna. (p. 56)

En este contexto, la pedagogía es la disciplina que puede ayudar a cambiar esas reacciones que en la educación van a mediar la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, las competencias docentes y el contexto, o, las competencias docentes y el ambiente de aprendizaje, o, las competencias pedagógicas, o, las competencias de saberes previos, entre otras son elementos clave para modelar el aprendizaje. Es decir, lo que se genera dentro y fuera del aula es importante para la práctica docente. En este sentido Dilthey (1968) manifiesta que la filosofía es más que la visión del mundo, es más bien la visión de un educador, él lo dice así:

la última palabra del filósofo es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar. [...] Desde el punto de vista general [de] la filtración y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido: teoría de la formación del hombre. (p. 2)

Lo expuesto forma parte de los resultados que se obtuvieron, dicho de otra manera, este análisis permite interrogar de antemano ¿Aún queda mucho camino por recorrer, en lo que respecta al estudio de las competencias y la pedagogía, pero el camino que se elija abrirá tal o cuál brecha que esperemos en la educación estar dispuestos a seguir? Por otro lado, la pregunta fundamental me parece es: ¿Competencias para qué o por qué? De manera que estas reflexiones forman parte de las conclusiones provisionales y al mismo tiempo sugieren investigaciones futuras que se pueden desarrollar sobre la cuestión. A pesar de que no es fácil llegar a consensos conceptuales sobre un término, no obstante, mi reflexión sugiere que la pedagogía debe **aguijonear o arponear** a las competencias para que la aplicación de las mismas construya un nuevo puente o

andamio que resulte no en un nuevo paradigma, sino en una propuesta sólida que apunte a constituir una *maleta de herramientas* con las que debe contar el profesor para echar mano de ella en su práctica diaria. Lo anterior a partir de la pedagogía de las competencias o pedagogía competencial. Por lo tanto, la pedagogía no es la panacea que resuelva todos los problemas en la educación, pero al menos queda claro que es un camino viable que nos va a permitir aportar soluciones didácticas y metodológicas a los retos que enfrenta la educación con el enfoque basado en competencias.

REFERENCIAS

- Álvarez Balandra, R. & Álvarez Tenorio, V (2015). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN.
- Álvarez Rojo, V; Muñoz, A; Clares López, J. & Arbizu, F. (2009). *Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria*. En REOP. Vol. 20, N° 3, 3er Cuatrimestre.
- Andrade Cázares, R. A. (2008). *El enfoque por competencias en educación*. En Ideas CONCYTEG. Año 3, Núm. 39, pp. 53-64.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Arizmendi Rodríguez, R. (1982). *Consideraciones sobre la planeación de la educación superior en México*. En Revista de la Educación Superior, México, ANUIES. Vol. 11. Núm. 2. pp. 5-43.
- Arteaga Martínez, B & García García M (2010). *Diseño y evaluación de estrategias adaptativas para la mejora del rendimiento en matemáticas de educación secundaria*. En Bordón 62 (4), pp. 25-35, ISSN: 0210-5934.
- Ausubel, D. (1962). *Una teoría de la subsunción del aprendizaje verbal significativo y la retención*. *The Journal of General Psychology*, 66, 213-224.
- Bárcena, A. (2017). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. En Ciclo de conferencias: "Los límites del desarrollo económico y las políticas públicas". México: IPN-CEPAL.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje significativo*. Madrid: Narcea
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bozu Zoia, F. & Canto Herrera, P. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. En

Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Núm. 2.
pp. 87-97.

Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: MORATA.

BUAP (2002). *Escuela preparatoria popular regional Enrique Cabrera Barroso*. En *Tiempo Universitario*, Año 5, número 12. Puebla: BUAP.

BUAP (2010). *Plan de Estudios 06 Nivel Medio Superior del MUM*. Puebla: BUAP.

BUAP (2018). *Plan de Estudios 07 Nivel Medio Superior*. Puebla: BUAP.

Camps, V. (2008). *Crear en la educación*. España: Quinteto.

Cano González, R. (2009). *Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?* REIFOP, 12 (1), 181-204.

CEPAL-UNESCO (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Publicaciones de las Naciones Unidas.

Conferencia Internacional del Trabajo, (2018). *Perspectivas para 2030: Cooperación eficaz para el desarrollo en apoyo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Suiza: OIT.

Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coraggio, J. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?* Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil". Organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*. Compendio, UNESCO.

- Deusto. (2004). *Proyecto Tuning. Obtenido de Competencias*:
<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=235&Itemid=265>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Moradata.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2011), *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. En Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Dilthey, W. (1968). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández Batanero, J. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 15, Núm. 2. pp. 82-99.
- Fernández March, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias educativas", Revista Siglo XXI, núm. 24, pp. 35-56.
- Forni, P. (2010). *Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social*. En Miríada. Año 3 No. 5, pp. 1-26.
- García Cabrero, B; Loredó Enríquez, J; Luna Serrano, E. & Rueda Beltrán, M. (2008). *Modelo de Evaluación de competencias para educación media y superior*. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1, Número 3. pp. 96-108.
- Garduño, T. (2008). *Una educación Basada en competencias*. México: S.M.

- Gil-Galván, R. (2018). *El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto*. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 23, núm. 76, Enero-Marzo, 2018, pp. 73-93 Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- González Maura, V. & González Tirados, R. M. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la formación universitaria*. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 47. pp. 185-209.
- Guzmán Ibarra, I. & Marín Uribe, R. (2011). *La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación*. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 14. Núm. 1, pp. 151-163.
- Henríquez, G. (2003). *La presentación del objeto de estudio*. En Cinta Moebio, septiembre, número 17. Universidad de Chile.
- Herrera, A., & Didriksson, A. (1999). *La Construcción Curricular: innovación, flexibilidad y competencias*. Educación Superior y Sociedad, 29-51.
- Ibáñez Bernal, C. (2006). *Diseño Curricular Basado en Competencias Profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual*. Educación y Desarrollo, 45-55.
- Imbernón, F; Silva, P; & Guzmán, C. (2011). *Competencias en los procesos de enseñanza virtual y semipresencial*. En Comunicar. Vol. XVIII. Núm. 36, pp. 107-114.
- INAFED (2015). *Sistema Nacional de Información Municipal*. En <http://www.snim.rami.gob.mx>
- INEGI (2017). Anuario estadístico y geográfico de Puebla 2017. México: INEGI
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. España: Quinteto.

- Jiménez Becerra, A. (s/f). *El estado del arte en las investigaciones de las ciencias sociales*.
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F: Nueva Editorial Interamericana.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- LGE. (2017). *Ley General de Educación*. DF: DOF.
- López Herrerías, J. A. (2014). *Enseñar y aprender competencias*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Martínez Angoa, T. (2018). *Municipios de procedencia de los alumnos de la PRECB, generaciones 2015-2018, 2016-2019 y 2017-2020*. Texto sin publicarse.
- Martínez Navarro, E. (2006). *Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía Veritas*. Revista de Filosofía y Teología, vol. I, núm. 14, marzo, pp. 121-139.
- Mas Torelló, O. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación*. En Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Número 15. pp. 195-211.
- Mas Torelló, O. (2012). *Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista*. REDU-Revista de Docencia Universitaria, 10 (2), pp. 299–318.
- McGrath, D. (2002). “Teaching on the Front Lines: Using the internet and Problem-Based Learning to enhance classroom teaching”, *Holist Nurts Pract*, vol. 16, núm. 2, pp. 5-13.
- Medina Rivilla, A y otros (2011). *Formación del profesorado Universitario en las competencias docentes*. Colombia. En REDALYC. Número 17. pp. 119-138.

- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada*. México: Siglo XXI.
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers. beliefs and education research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, 63(3), 307-332.
- Pavié, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 14. Núm. 1. pp. 67-80.
- Rodríguez Zambrano, H. (2007). *El paradigma de las competencias hacia la educación superior*. En *REDALYC*, Vol. 15. Núm. 1, junio, pp.145-165.
- Rueda Beltrán, M., Luna Serrano, E., y otros. (2010). *La evaluación en la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora*. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, Número 1. pp. 78-92.
- Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata
- Sánchez Puentes, R. (2013). *Didáctica de la problematización en el campo de la educación*. En *Perfiles Educativos*, No. 61, pp.64-78 CESU/UNAM.
- Sautu, R. (2015). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de metodología*. Argentina: CLACSO.
- SEDESOL, (2016). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2016*. México: SPDR.
- SEP (2007). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, México. Disponible en línea en: http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- SEP (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP

- SEP (2008). Acuerdo 442. DOF. 26/09/2008 Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México. Disponible en línea en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>
- SEP (2008). Acuerdo 444. .DOF. 21/10/2008 Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Disponible en línea en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/acuerdo444.pdf
- SEP (2008). Acuerdo 447. .DOF. 21/10/2008 Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Disponible en línea en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/acuerdo447.pdf
- SEP (2008). Acuerdo 656. .DOF. 21/10/2008 Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Disponible en línea en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/acuerdo656.pdf
- SEP (2008). Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), México. Disponible en línea en: http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf
- SEP (2008). Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior, México. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf
- Stott, L. y Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. En http://www.itd.upm.es/wp-content/uploads/2014/06/metodologia_estudios_de_caso.pdf

- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. En <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo*. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tejada Fernández, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Revista Herramientas, núm. 56, pp. 20-30.
- Tejada Fernández, J. (2009). *Competencias docentes. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 2, agosto, pp. 1- 15. Universidad de Granada: Granada, España.
- Tejada Fernández, J. & Ruiz Bueno, C. (2016). *Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones*. EducaciónXX1, [http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.12175.19.\(1\).17-38](http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.12175.19.(1).17-38).
- Tobón, S (2013). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S (2014). *Proyectos formativos: Teoría y metodología*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2008). *La Formación basada en competencias en la educación superior*. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 14. Núm. 1. pp. 67-80.
- Tobón, S. y García Fraile, J. A (2009). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. México: Innovación Educativa.
- Torres Santomé, J. (1998). *Las razones del curriculum integrado, en Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, pp. 29-95.
- UNESCO (2007). *Tuning en América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

UNESCO (2010). *Datos Mundiales de Educación*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf

Vallejo, W. & Méndez, R. (2002). *Escuela preparatoria popular regional Enrique Cabrera Barroso*. Puebla: BUAP.

Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Yániz, C. (2000). *Las Competencias en el Currículo Universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*. *Docencia Universitaria*, 1-13.

NOTAS

¹Es importante mencionar que el Programa Alfa de Europa se inicia con la Declaración de Bolonia (1999) en pro de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el año 2001 los trabajos del Programa ALFA se orientan principalmente a los desafíos que plantea la Declaración de Bolonia para una explicación más precisa ver: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

²Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Educación Media Superior (SEMS).

³La RIEMS (2008) define el perfil idóneo que deben cumplir los profesionales de la enseñanza, es decir, marca las competencias docentes (Acuerdo 444) que todo profesor debe tener para poder ejecutar el enfoque por competencias.

⁴Cabe decir que la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso de la BUAP es una de las dos preparatorias que pertenece al Nivel I del Padrón de Buena Calidad (PBC) del Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS). Pese a lo anterior, en la práctica docente las metas y propósitos que se marcan no se alcanzan en su totalidad, no obstante, es importante señalar que las condiciones con las que cuenta la Unidad Académica son muy adversas a una escuela de Nivel I que en teoría debe contar con instalaciones –ad hoc–, pero, lo anterior no impide que alumnos y profesores redoblen esfuerzos para continuar con el nivel mostrado en evaluaciones externas e internas que miden los logros esperados de alumnos y que en el caso de los profesores, se supondría una buena práctica docente. Dicho sea de paso, no se puede garantizar que el EBC se despliegue en su totalidad –cuestión– que se evidencia en la práctica docente tradicional, y el intento de llevar a cabo una práctica docente por competencias que exige características como: aprendizajes autónomos, aprendizajes situados, estrategias metodológicas con base en prácticas de auto, co- y hetero-aprendizajes, entre otros, además de privilegiar el proceso de enseñanza con dicho modelo por competencias.

⁵Además de formar parte de lo que se conoce como Triángulo Rojo en el estado de Puebla, los problemas sociales, económicos y delictivos a los que se enfrenta la región son múltiples y para muchos alumnos la única opción es la PRECB.

⁶Diario Oficial de la Federación (DOF).

⁷La misma dinámica ocurre en la mayoría de las academias en algunos casos por no cumplir con el perfil, por ejemplo, abogados que imparten Historia, Filosofía, Lingüistas que imparten Filosofía, Historia, Ingenieros Químicos que imparten Matemáticas, Biología, así que el cubrir el perfil de la asignatura que imparten los docentes, paso a segundo plano.

⁸Me parece que en México ha sido la forma de relacionarse del Estado con la universidad, o mejor aún, con los sistemas educativos. En efecto, para ahondar más en el tema del Estado y su relación con los sistema educativo ver los artículos de Cristian Cox: *Políticas de Educación Superior: Categorías para su análisis*, de Cecilia Braslavsky: *Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas* y de Nicolás Betancur: *El estado evaluador como una nueva forma de relacionamiento estado-universidades*.

⁹Cabe resaltar que las fechas señaladas son en las que a México se le otorga financiamiento, además no todos los organismos mencionados propocionan financiamiento, por ejemplo: OCDE es un organismo que no proporciona financiamiento, sino que se dedican a realizar estudios sobre aspectos socio-económicos de la educación, por ejemplo: en el informe Panorama de la Educación 2018, la OCDE señala que hay poca participación de los gobiernos latinoamericanos en políticas educativas incluyentes.

¹⁰Para una mayor precisión sobre los aspectos centrales del proyecto, me parece pertinente remitirse al apartado 4 y 5 de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

¹²Para una mayor profundidad sobre el tema ver: Tiempo Universitario. Escuela preparatoria popular regional Enrique Cabrera Barroso. Año 5, número 12. <http://www.archivohistorico.buap.mx/tiempo/2002/12/index.html>.

¹³Sin contar aún los municipios que no han sido censados para esta investigación que son aproximadamente 7 u 8.

¹⁴Cabe decir que la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso de la BUAP es una de las dos preparatorias que pertenece al Nivel I del Padrón de Buena Calidad (PBC) del Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS). Pese a lo anterior, en la práctica docente las metas y propósitos que se marcan no se alcanzan en su totalidad, no obstante, es importante señalar que las condiciones con las que cuenta la Unidad Académica son muy adversas a una escuela de Nivel I que en teoría debe contar con instalaciones *–ad hoc–*, pero, lo anterior no impide que alumnos y profesores tripliquen esfuerzos para continuar con el nivel mostrado en evaluaciones externas e internas que mide los logros esperados de alumnos y que en el caso de los profesores, supondría una buena práctica docente. Dicho sea de paso, no se puede garantizar que el EBC se desplegué en su totalidad *–cuestión–* que se evidencia en la práctica docente tradicional, y el intento de llevar a cabo una práctica docente por competencias que exige características como: aprendizajes autónomos, estrategias metodológicas con base en prácticas de auto, co- y hetero-aprendizajes, entre otros, además de no privilegiar el **proceso de enseñanza** y el **proceso de aprendizaje** con dicho modelo por competencias.

¹⁵Las academias son: Matemáticas, Física, Química, Biología, Lenguaje, Lengua Extranjera, Arte, Psicología, Cultura Física, Historia Universal, Historia de México, Economía y Sociedad Mexicana y Filosofía e Informática.

¹⁶En varias preparatorias de la BUAP el perfil docente hasta antes del 2010 no era importante y los que imparten las asignaturas como: Historia, Filosofía y Economía son abogados, literatos e incluso ingenieros en computación, por citar un ejemplo.

¹⁷Cabe resaltar que la economización de la educación y los constantes recortes a los recursos públicos destinados a ésta han traído cambios, que van desde la forma organizacional, la actualización del currículo, la oferta y la demanda social de alumnos (egresados) con cierta capacitación. Asimismo, el deterioro de lo público en la expansión continúa de los mercados globales y la interrelación entre los conceptos de calidad,

evaluación y acreditación son factores que inciden directamente en la denominada educación de calidad.

¹⁸ En el caso de México el modelo por competencias que se propone para la EMS que derivado de la RIEMS, direccionado e instrumentado por la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), establece el libre tránsito entre sistemas y subsistemas. Además del acuerdo secretarial 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato (SNB) y el acuerdo 447 por el que se implementan las competencias docentes, en conjunto con el acuerdo 444 que establece el Marco Curricular Común (MCC).

¹⁹ La teoría de procesos se puede definir como aquella área que se encarga de construir conceptos, principios, arenas en el sentido de donde se aplican o utilizan los principios; en este caso podemos decir que hay procesos jurídicos, procesos sociales, procesos administrativos, procesos económicos, procesos educativos, entre otros. Sin embargo, la investigación que realizamos es acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que van a reconfigurar el proceso educativo de la educación en el siglo XXI.

²⁰ Hegel piensa en la metáfora del espiral en sentido no de círculos cerrados sino más bien de círculos abiertos y flexibles que deben ser contrastados en cada estadio para seguir avanzando. Por ello, dice que una vez que se llegue al estadio de la síntesis se debe considerar la antítesis o anti-síntesis.

²² Me parece, en efecto, que para profundizar sobre la teoría constructivista autores como: Lev Vygotsky (1985), Jerome Bruner (2008), David Ausbel (1962), Cesar Coll (1996), Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2010), Miguel Ángel Zabalza (2007), Zabala Antoni y Arnau L (2008), Ángel Díaz Barriga (2006), solo por citar algunos ejemplos. Estos autores resaltan que el constructivismo es la teoría –que fundamenta el EBC– a partir de los sujetos cognoscentes y los procesos activos del conocimiento, esto es; de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje que generen, vélgase la expresión: conocimientos socializados, por descubrimiento y significativos.

²³ Cabe decir que la RIEMS (2008) y el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) ha sufrido una serie de cambios, es preciso señalar que las preparatorias de la BUAP se ajustaron a las normas y requerimientos que el sistema solicitaba para su ingreso. No obstante, algunas de las sugerencias hechas por el SNB ahora llamado Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SiNEMS) fue la actualización del plan 06, que se llevó a cabo en el año 2017 dicha actualización derivó en la elaboración del nuevo plan 07 en el año 2018 para las preparatorias de la universidad. Esto además establecido en el Plan de Desarrollo Institucional de la BUAP 2017-2021.

²⁴ El COPEEMS el año anterior publicó el nuevo manual de evaluación para la Educación Media Superior denominado Manual 4.0. Los lineamientos de Manual 4.0 entraron en vigor hasta este año por la reactualización que recibió el Manual. Recuperado de: http://www.copeems.mx/wp-content/uploads/2018/07/docs/Manual_4.0_extenso.pdf

²⁵ Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior.

ANEXOS

ANEXO 1. Competencias que expresan el Perfil del Docente de la EMS

Competencia	Principales atributos
<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. 2. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. 3. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. 4. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. 5. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. 6. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
<p>2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. 2. Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. 3. Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
<p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. 2. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.

	<p>3. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</p> <p>4. Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.</p>
<p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.</p>	<p>1. Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.</p> <p>2. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.</p> <p>3. Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</p> <p>4. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</p> <p>5. Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje</p>
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p>	<p>1. Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</p> <p>2. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p>3. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</p> <p>4. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<p>1. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</p>

	<p>2. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</p> <p>3. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.</p> <p>4. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.</p> <p>5. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.</p> <p>6. Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</p>
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<p>1. Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</p> <p>2. Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</p> <p>3. Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</p> <p>4. Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>5. Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</p> <p>6. Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</p> <p>7. Fomenta estilos de vida saludables y opciones</p>

	<p>para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</p> <p>8. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</p>
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<p>1. Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</p> <p>2. Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.</p> <p>3. Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.</p> <p>4. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.</p>

Fuente:

http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf

ANEXO 2. Mapa Curricular 06 por Competencias

NIVEL TRONCO COMUN										
	CAMPO DISCIPLINAR HUMANIDADES			CAMPO DISCIPLINAR CIENCIAS SOCIALES	CAMPO DISCIPLINAR COMUNICACIÓN			CAMPO DISCIPLINAR CIENCIAS EXPERIMENTALES	CAMPO DISCIPLINAR MATEMÁTICAS	
	1er año	Psicología y Desarrollo humano (3 horas, 6 cred.)	Filosofía (4 horas, 8 cred.)	Cultura Física I (2 horas, 2 cred.)	Historia Universal Moderna (4 horas, 8 cred.)	Lenguaje (4 horas, 8 cred.)	Lengua extranjera I (5 horas, 9 cred.)	Informática I (2 horas, 2 cred.)	Química (6 horas, 10 cred.)	Matemáticas I (4 horas, 8 cred.)
2º año	Orientación Educativa: Vocacional y Profesiográfica (3 horas, 6 cred.)	Arte (4 horas, 8 cred.)	Cultura Física II (2 horas, 2 cred.)	Historia de la Sociedad Mexicana (4 horas, 8 cred.)	Lenguaje e investigación (4 horas, 8 cred.)	Lengua extranjera II (5 horas, 9 cred.)	Informática II (2 horas, 2 cred.)	Biología (6 horas, 10 cred.)	Matemáticas II (4 horas, 8 cred.)	
			Cultura Física III (2 horas, 2 cred.)	Economía y Sociedad Mexicana (4 horas, 8 cred.)	Literatura (4 horas, 8 cred.)	Lengua extranjera III (5 horas, 9 cred.)	Informática III (2 horas, 2 cred.)	Física (6 horas, 10 cred.)	Estadística (4 horas, 8 cred.)	
									Calculo (4 horas, 8 cred.)	
NIVEL PROPEDÉUTICO										
3er año	1. Epistemología (2 horas, 4 cred.)		1. Introducción al Derecho y las Ciencias Políticas (2 horas, 4 cred.)		Ciencias Naturales y de la Salud				Ingenierías	
	2. Psicología y competencias exitosas (2 horas, 4 cred.)		2. Introducción a las Ciencias Económico Administrativas (2 horas, 4 cred.)		1. Educación ambiental y para la salud (2 horas, 4 cred.)				1. Física para ingenierías (2 horas, 4 cred.)	
	3. Arte y diseño (2 horas, 4 cred.)		3. Introducción a las Ciencias Sociales (2 horas, 4 cred.)		2. Bioquímica (2 horas, 4 cred.)				2. Química para ingenierías (2 horas, 4 cred.)	
					3. Temas selectos de Biología (2 horas, 4 cred.)				3. Temas selectos de Física (2 horas, 4 cred.)	
Pensamiento Creativo y Espíritu Emprendedor (2 horas, 4 cred.)										

Fuente: BUAP, 2010.

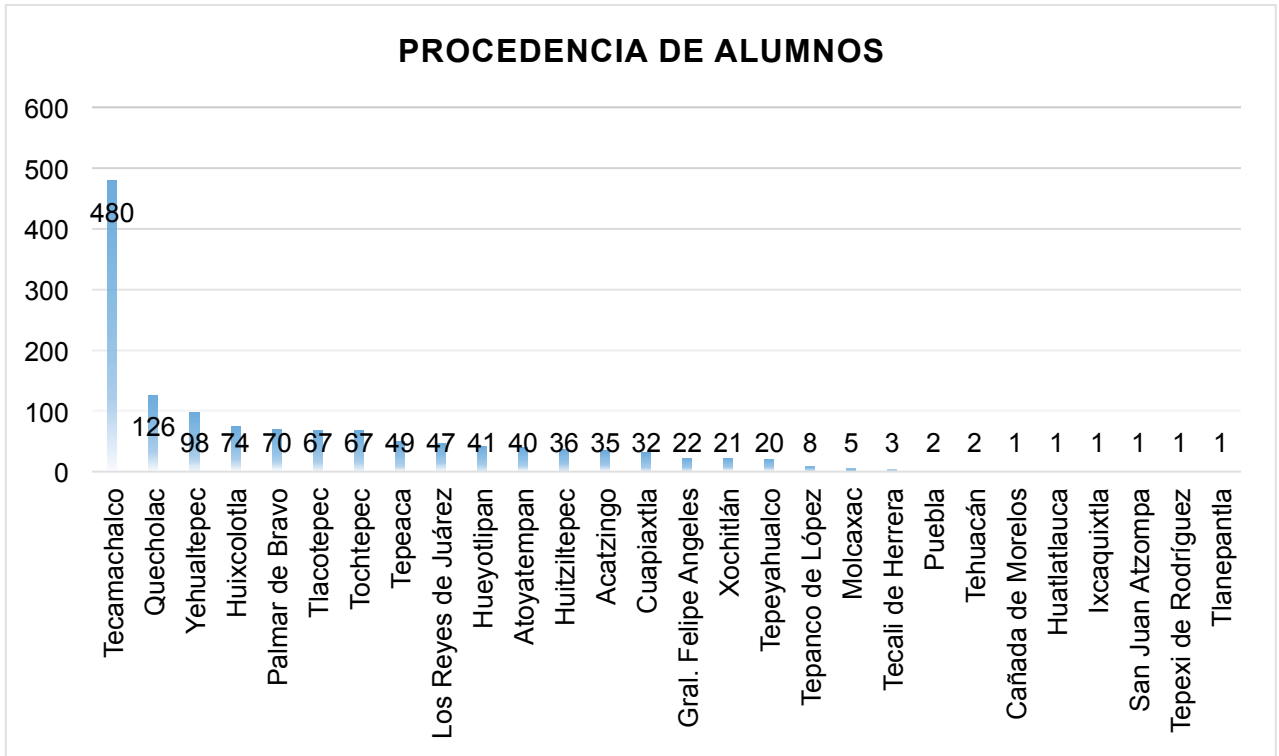
ANEXO 2. Plan 07 Bachillerato Universitario (diseño semestral)

ÁREAS POR CAMPO DISCIPLINAR	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE							
	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C						
Matemáticas	Álgebra	4	8	Geometría plana Trigonometría plana	4	8	Geometría analítica	4	8	Funciones	4	8	Cálculo	4	8	Análisis de eventos	4	8
Ciencias experimentales	Química I	6	10	Química II	6	10	Biología I del átomo al hombre	6	10	Biología II del hombre a la Biosfera	6	10	Física I	6	10	Física II	6	10
Comunicación	Lenguaje y procesos comunicativos	4	8	Lenguaje y medios de expresión	4	8	Lenguaje y procesos de escritura para la investigación	4	8	Lenguaje y difusión de la investigación	4	8	Narrativa literaria	4	8	Expresión literaria	4	8
	Lengua extranjera I	5	9	Lengua extranjera II	5	9	Lengua extranjera III	5	9	Lengua extranjera IV	5	9	Lengua extranjera V	5	9	Lengua extranjera VI	5	9
	Habilidades digitales	2	2	Sistematización de datos	2	2	Manejo de datos y comunicación	2	2	Entorno de desarrollo a través de las tecnologías digitales	2	2	Innovación de aplicaciones	2	2	Desarrollo de habilidades digitales a través de dispositivos autónomos	2	2
Ciencias sociales	Historia Universal	4	8	Historia del Siglo XX	4	8	Historia de la identidad mexicana	4	8	Historia de la Sociedad Mexicana	4	8	Introducción a la Economía	4	8	Problemas socioeconómicos de México	4	8
Humanidades	Psicología en la adolescencia I	3	6	Psicología en la adolescencia II	3	6												
	Lógica y argumentación	4	8	Filosofía práctica	4	8												
Formación integral *							Psicología educativa vocacional	3	6	Psicología educativa profesional	3	6						
	Cultura Física I	2	2	Cultura Física II	2	2	Fundamentos del Arte	4	8	Apreciación del Arte	4	8	Cultura Física V	2	2	Cultura Física VI	2	2
Tutoría	Tutoría	1	0	Tutoría	1	0	Tutoría	1	0	Tutoría	1	0	Tutoría	1	0	Tutoría	1	0
Componente Propedéutico**													Formación propedéutica	2	4	Formación propedéutica	2	4
													Formación propedéutica	2	4	Formación propedéutica	2	4
													Formación propedéutica	2	4	Formación propedéutica	2	4
Total horas-cred.			35	61	35	61	35	61	35	61	35	61	34	59	34	59	34	59

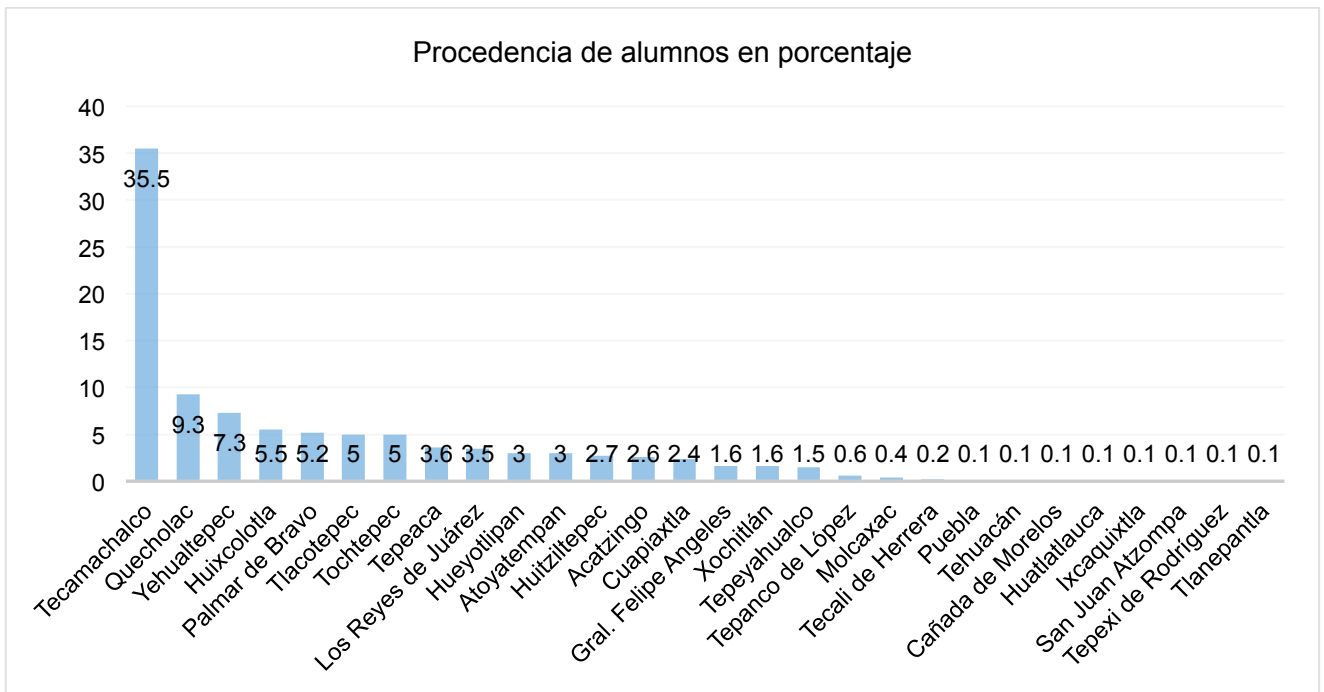
Componente propedéutico por campo disciplinar																			
MATEMÁTICAS		CIENCIAS EXPERIMENTALES				COMUNICACIÓN		CIENCIAS SOCIALES		HUMANIDADES									
Temas selectos de matemáticas	2	Cálculo diferencial e integral aplicado a su entorno	2	Bioquímica I	2	Bioquímica II	2	Lingüística y análisis del discurso	2	Literatura y Periodismo	2	Introducción a las Ciencias Sociales	2	Metodología de investigación en Ciencias Sociales	2	Problemas del conocimiento	2	Filosofía del hombre	2
Física para ingenierías I	2	Física para ingenierías I	2	Temas selectos de Química	2	Química de materiales	2	Comprensión y producción de textos en Lengua extranjera I	2	Comprensión y producción de textos en Lengua extranjera II	2	Introducción al Derecho	2	Introducción a las ciencias políticas	2	Comunidad filosófica de indagación	2	Biética	2
Temas selectos de Física I	2	Temas selectos de Física II	2	Biología celular	2	Microbiología	2	Habilidades digitales para la comunicación	2	Tecnologías innovadoras de comunicación y expresión digital	2	Procesos económicos, administrativos y contables I	2	Procesos económicos, administrativos y contables II	2	Introducción a la Psicología	2	Psicología	2
				Ciencias de la Salud	2	Investigación en campo y laboratorio	2					Globalización y sus tendencias Económicas y Políticas I	2	Globalización y sus tendencias Económicas y Políticas II	2	Arte y Sociedad	2	Arte y Tecnología	2

Fuente: BUAP, 2018.

ANEXO 3

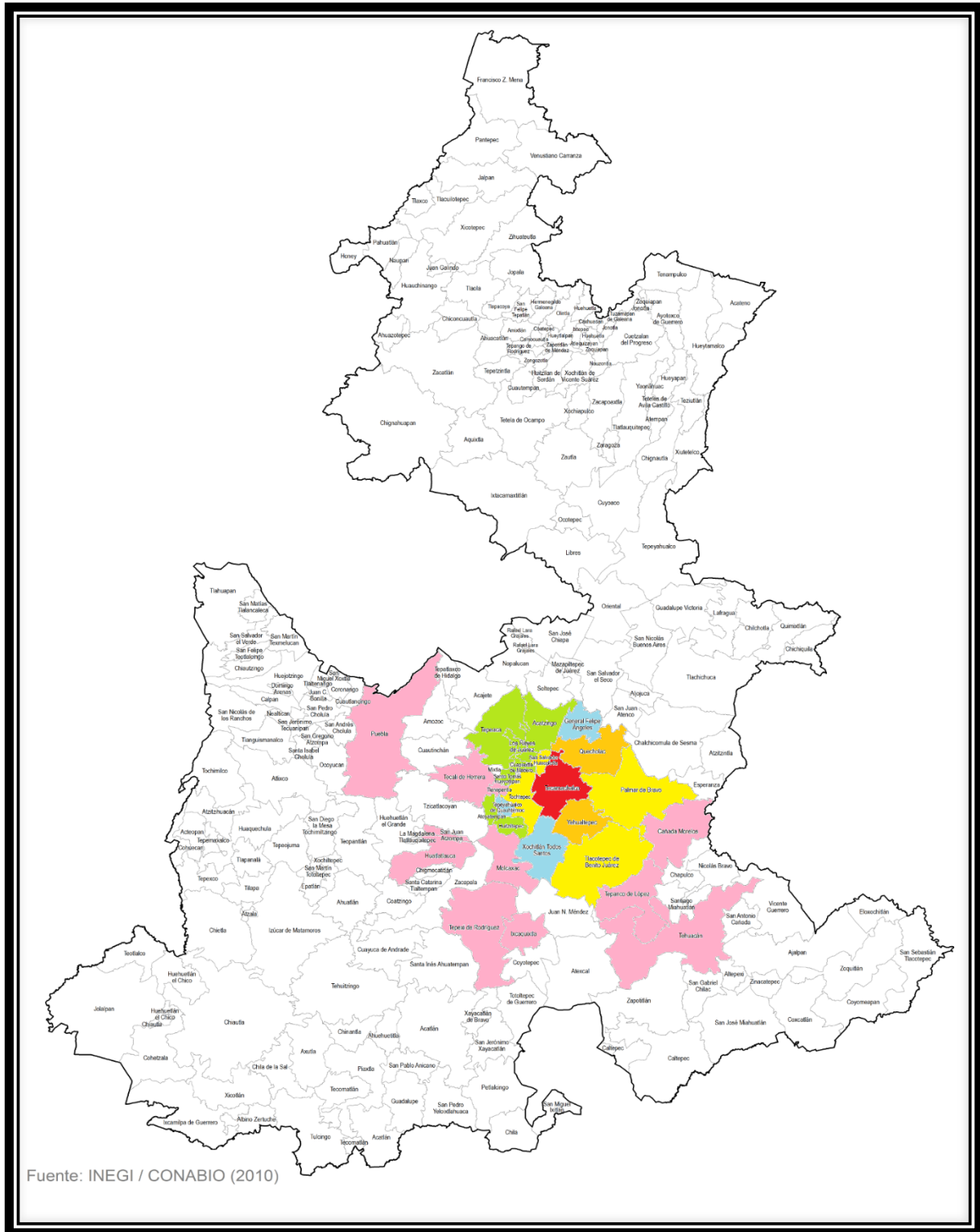


Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Municipios de procedencia de los alumnos de la PRECB, generaciones 2015-2018, 2016-2019 y 2017-2020



Fuente: Martínez-Angoa, 2018

ANEXO 4

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Yo, _____, mayor de edad, identificándome con (credencial de elector) y _____ domicilio _____ con plena capacidad para tomar decisiones, actuando libremente y después de haber aceptado la invitación para formar parte del grupo de discusión del proyecto de investigación: **“Competencias docentes, ambientes de aprendizaje y contextos en el aula: estudio de un caso”**, expreso y otorgo mi consentimiento con el objeto de que la asistencia a dicho grupo de discusión es enteramente libre y sin presión alguna, así como también expreso que los datos, grabaciones o videos serán confidenciales. El propósito es coadyuvar en la investigación que el C. René Gallardo Balderas lleva a cabo en el marco de sus estudios de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Por lo anterior dispongo:

Que mi participación en el grupo de discusión y los planteamientos emanados del mismo solo estará orientada a las siguientes situaciones:

1. El grupo de discusión tiene como único propósito fomentar la reflexión sobre los temas de interés entre los miembros del colectivo que participan.
2. En caso de que la recolección de los datos no sea tratada con la debida confidencialidad, los miembros de colectivo podrán decidir si continúan o no en el grupo de discusión.
3. El propósito de reflexionar sobre la temática de investigación en el grupo de discusión tiene la función de generar un ambiente de diálogo, retroalimentación, paciencia, tolerancia, responsabilidad, respeto, inclusión pero sobre todo dirigirla éticamente.
4. Por último, el organizador del grupo de discusión está obligado a mostrarnos los resultados antes de publicarlos o presentarlos en algún congreso, foro, coloquio, etc.

En caso de que lo mencionado no se llegara a cumplir, los miembros del colectivo tienen la decisión de continuar o no. Por tal motivo, deseo expresar que he leído la carta de consentimiento informado y a la vez me permito otorgar mi consentimiento para que la información que yo otorgue sea usada en el grupo de discusión, en caso contrario los motivos de mi retiro los expondré en plenaria o de modo particular entre las partes que al calce firman.

Me reservo el derecho de anular esta carta de consentimiento informado a menos que no se cumpla lo anterior.

Tecamachalco, Puebla a ____ de septiembre del 2018.

Firmas:

Otorgante

Dr. José Gabriel Montes Sosa
Director de Tesis

René Gallardo Balderas
Responsable

ANEXO 5

Tabla de temas y subtemas (Constructivismo, Aprendizaje significativo y Aprendizaje por descubrimiento)

Por: René Gallardo Balderas

Tema de investigación: “**Competencias docentes, ambientes de aprendizaje y contextos en el aula**”

Sujetos: **los docentes de la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” (10 sujetos)**

Metodología: **Cualitativa descriptiva (Estudios de caso)**

Fases de aplicación: Primer momento se aplicará el instrumento a los sujetos seleccionados con base en una guía de entrevista semi-estructurada.

Segundo momento se hará un grupo de discusión para aplicar la segunda parte del instrumento para recoger la experiencia o datos que permitan interpretar y responder a la pregunta de investigación

Tercer momento se hará un guía de entrevistas a profundidad la cual se aplicara con los sujetos de investigación para cerrar y finalmente interpretar los datos obtenidos o resultados que se obtengan a partir de instrumento diseñado

	Ejes	Tema	Subtema	Ítems
1. Guía de entrevista semi-	1. Enseñanza	Proceso de enseñanza	Acto de enseñar	¿Cuál es el proceso que sigue dentro del aula para enseñar su asignatura? ¿Qué procedimiento sigue para llevar a cabo la enseñanza? ¿Evalúa su práctica docente? ¿Cómo? ¿En qué consiste la evaluación de su práctica

			Práctica docente	<p>docente?</p> <p>¿Utiliza estrategias para el proceso de enseñanza? ¿Cuáles?</p>
	1. Aprendizaje	Proceso de aprendizaje	<p>Acto de aprender</p> <p>Práctica docente</p>	<p>¿Cómo haces que tus alumnos aprendan?</p> <p>¿Cómo aprendes y que aprendes?</p> <p>¿Cuáles son los elementos básicos para su práctica docente? ¿Cómo aplica esos elementos en el proceso de aprendizaje?</p> <p>¿Cuál es la diferencia que hay entre el proceso de enseñanza y el proceso aprendizaje?</p>
2. Grupo de discusión	2. Competencias	Modelo por competencias	<p>Aprendizaje por competencias</p> <p>Enseñanza por competencias</p>	<p>¿Conoce el enfoque por competencias? ¿Cómo lo valora?</p> <p>¿Cómo prepara su clase bajo el enfoque por competencias?</p> <p>¿Sabe cuáles son las características que debe tener un proceso de enseñanza basado en el enfoque por competencias? ¿Enumere algunas?</p> <p>¿Cómo influyen las competencias en el proceso de enseñanza?</p>

	<p>2. Formación docente</p>	<p>Teorías pedagógicas</p>	<p>Constructivismo Vygotsky, Ausbel y Bruner</p> <p>Humanismo</p> <p>Socio-cultural Vygotsky, Ausubel y Bruner</p>	<p>¿Conoce alguna teoría constructivista? ¿Cuál?</p> <p>¿Ha tomado algún curso de constructivismo? ¿Cuál?</p> <p>¿Cuál es su experiencia docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje?</p> <p>¿Ha tomado cursos sobre el proceso de enseñanza? ¿Cuál? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se percata que el alumno aprendió de manera significativa?</p> <p>¿Qué aprendió en los curso que tomo sobre constructivismo y proceso de enseñanza-aprendizaje?</p>
	<p>2. Formación continua</p>	<p>Formación en procesos de enseñanza y aprendizaje</p>	<p>Especialización</p> <p>Cursos</p> <p>Diplomados</p> <p>Talleres</p>	<p>¿Ha recibido algún curso, especialización o diplomado? ¿Cuál? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo valora sus aprendizajes y cómo los ejecuta en el aula?</p> <p>¿Cómo se siente con la formación que ha recibido al planear su clase o hacer el guion que le permita un práctica docente eficaz?</p> <p>¿Explique en qué le beneficiaría recibir capacitación sobre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje?</p>

<p>3. Guía de entrevista</p>	<p>3. Nivel Medio Superior y el modelo por competencias en la BUAP</p>	<p>Modelo Universitario Minerva</p>	<p>El trabajo y la experiencia docente con el MUM</p> <p>Las Academias del NMS y el modelo por competencias</p> <p>EI SiNEMS y la BUAP</p>	<p>¿Qué considera importante de su experiencia docente?</p> <p>¿El Modelo Universitario Minerva cumple los lineamientos del enfoque por competencias? ¿Por qué?</p> <p>¿Tendría algunas sugerencias para mejorar el Modelo Universitario Minerva? ¿Cuáles?</p>
------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 6

GUIÓN PARA LA ENVISTA NO ESTRUCTURADA

- Objetivos:** a. Conocer la aplicación de las competencias docentes a nivel áulico.
- b. Analizar el dominio de las competencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. Describir la incidencia de las competencias docentes en los contextos y los ambientes de aprendizaje.

I. La enseñanza-aprendizaje

1. ¿Sabe cuáles son las competencias docentes para el Nivel Medio Superior?
¿Enumera algunas?
2. ¿Cómo inciden las competencias docentes en la planificación y evaluación de los aprendizajes?
3. ¿Cuál es el proceso que sigue dentro del aula para la enseñanza-aprendizaje de su asignatura?
4. ¿Cuáles son los elementos básicos que utiliza en su práctica diaria? ¿Cómo aplica esos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
5. ¿Sabe cuáles son las características que debe tener un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el enfoque por competencias? ¿Enumere algunas?

II. Las competencias

6. ¿Cómo influyen las competencias docentes en su labor diaria? ¿Qué experiencia obtiene al aplicar éstas en las actividades planeadas?
7. ¿En qué sentido usted valora que las competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje coadyuvan a la formación del alumno?
8. ¿Cómo valora usted que cuenta o no con las competencias docentes?
¿Enumere las competencias con las que cuenta?
9. ¿Qué función tiene el docente en los contextos y los ambientes de aprendizaje bajo el modelo basado en competencias?

III. La formación docente

10. ¿Valora usted los aprendizajes y enseñanza que adquieren los estudiantes dentro y fuera del aula? ¿Cómo?

11. ¿Considera importante la experiencia docente en la aplicación del enfoque por competencias? ¿Por qué? ¿Tiene usted sugerencias para la aplicación del enfoque por competencias en la BUAP?

IV. Nivel Medio Superior

12. ¿Cómo enfrentar el reto del enfoque por competencias ya que los expertos aun no llegan a un consenso conceptual, y las competencias pueden ser entendidas desde diversos enfoques? ¿Cómo compaginar el contexto y los ambientes de aprendizaje en este reto?