



La práctica docente en el marco curricular común del sistema nacional de educación media superior

The teaching practice in the common curriculum framework of the national high school system

Eduardo Aragón-Caraveo (†),¹ Federico José Ortega-Estrada²

Resumen

A diez años de la reforma integral de educación media superior (RIEMS), surge la necesidad de indagar sobre la práctica pedagógica y conocer su impacto, así como del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems) y el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (Certidems), en la adquisición de habilidades didácticas de los docentes para ofrecer una práctica eficiente que promueva aprendizajes significativos. Esta investigación se centró en destacar las características del perfil, las estrategias y el pensamiento didáctico de los docentes; es de corte cualitativo, con auxilio de técnicas cuantitativas. Los hallazgos dan cuenta de que la mayoría de los docentes estima correcta la propuesta del marco curricular común (MCC) como la base de la RIEMS para la creación del sistema nacional de bachillerato (SNB). Sin embargo, pocos cuentan con conocimientos teórico-metodológicos actualizados, lo que dificulta la implementación del modelo.

Palabras clave: estrategias didácticas, marco curricular común, modelo pedagógico, pensamiento didáctico, práctica docente.

Sección La investigación hoy: artículo de investigación (concluida)

Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente, 2018, año 3, núm. 3

ISSN: 2448-6108

<http://www.revistakinesis.com/>

Contacto: kinesisrevistadocente@gmail.com

Cómo citar:

Aragón-Caraveo, E., y Ortega-Estrada, F. J. (2018). La práctica docente en el marco curricular común del sistema nacional de educación media superior. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 3(3), 27-44. Recuperado de <http://www.revistakinesis.com>

Recibido: 8 de febrero, 2018.

Aceptado: 27 de abril, 2018.

¹ Fallecido el 6 de mayo del 2018.

² Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM-X). Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, y director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el estado de Chihuahua. Contacto: fortega77@yahoo.com

Abstract

Ten years after the reforma integral de educación media superior (RIEMS), there is a need to inquire about the pedagogical practice and know its impact, as well as the Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems) and the Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (Certidems), in the acquisition of didactic skills of the teachers to offer an efficient practice that promotes meaningful learning. This research has its focused on highlighting the profile features, strategies and didactic thinking of teachers. It is qualitative, with the help of quantitative techniques. The findings show that most teachers believe that the proposal of the common curriculum framework is correct as the basis of the RIEMS for the creation of the national high school system. However, few have updated theoretical-methodological knowledge, which makes it difficult to implement the model.

Keywords: common curricular framework, didactic strategies, didactic thinking, pedagogical model, teaching practice.

Introducción

La educación es, según el origen de la palabra, un proceso en el que se promueve el desarrollo del individuo a través de la enseñanza de conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar; es decir, tiene estrecha relación con la crianza de un ser humano. Desde sus inicios, la sociedad ha promovido la educación de las nuevas generaciones por parte de los adultos para desarrollar en los niños y jóvenes una conciencia sobre el mundo y la realidad. Así, este concepto implica un intercambio social en el que existe una apropiación de la cultura y los valores; dicho en otras palabras, el *habitus* como los esquemas o las formas propias de un individuo para actuar, pensar y sentir, de acuerdo con la posición social en la que está inmerso. Por ello, la educación promueve el desarrollo de una conciencia sobre la cultura, las normas y la forma de ver la realidad.

El modelo pedagógico subyacente en este estudio es la incorporación de un marco curricular común (MCC), establecido en el acuerdo 444 (Secretaría de

Educación Pública [SEP], 21 de octubre del 2008), derivado de la reforma integral de educación media superior (RIEMS) del 2008 llevada a cabo en México (SEP, 2008). En dicho acuerdo se establecen las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que constituyen el marco común del sistema nacional de educación media superior (Sinems), orientado a crear una identidad en dicho nivel educativo. Este modelo educativo, vinculado con la formación basada en competencias, se relaciona con la presente investigación ya que analiza la práctica pedagógica, específicamente cómo los docentes del nivel medio superior incorporaron el modelo.

En este estudio se examinaron las estrategias didácticas utilizadas por el docente para la incorporación del modelo educativo basado en competencias, así como aquellas prácticas subyacentes en otros enfoques teórico-metodológicos. El propósito fue destacar la práctica pedagógica como un fenómeno socioeducativo a través de las estrategias didácticas empleadas por el docente de educación



media superior (EMS) y su impacto en el proceso de concientización de sus estudiantes sobre la realidad circundante y en la aplicación crítica de ideas, conocimientos y costumbres que les posibilite modificar su entorno en beneficio propio y colectivo, bajo los principios, normas y valores impuestos por la sociedad (Rodríguez, 2006). Por ello, es de suma importancia identificar las características del perfil docente, sus teorías subjetivas y la práctica pedagógica para lograr promover un sano desarrollo de los individuos en formación, así como analizar un proceso de socialización complejo y sistemático que promueve la calidad de vida, basado en un modelo pedagógico preestablecido desde la oficialidad.

Objeto de estudio

El objeto de estudio para esta investigación surgió del interés de indagar a profundidad el hecho social ocurrido al interior de los centros escolares de educación media superior y de la práctica pedagógica como un fenómeno socioeducativo, la cual está inmersa en una corriente sociológica que explica su razón de ser.

El planteamiento se relaciona con la orientación sociocrítica, la cual, según Turizo (2008), debe incorporar una concepción amplia para analizar todos los sucesos vinculados con la problemática detectada, con el fin de no descartar aquellos no considerados relevantes. En ese sentido, el acercamiento al objeto de estudio tiene características que lo hacen identificarse con esta postura paradigmática, que además involucra una variedad de esquemas de orientación en diferentes

niveles y dimensiones filosóficas acerca del conocimiento humano. Al respecto, Guba y Lincoln (1994) presentan tres niveles filosóficos del conocimiento humano: ontológico, epistemológico y metodológico. Para esta experiencia investigativa, desde el nivel ontológico se busca conocer cuál es la naturaleza de la realidad social; es decir, determinar todo aquello que puede ser conocido. Desde el nivel epistemológico, que abarca el origen, la naturaleza y los límites del conocimiento humano, se pretende indagar la relación del sujeto con lo susceptible de ser conocido. Por último, el nivel metodológico, como lo más práctico de la filosofía de la ciencia, plantea las reglas, los métodos y los procedimientos que permitan orientar la investigación y determinar la mejor manera de conocer o descubrir la realidad.

Planteamiento del problema

Ante los procesos de cambio en los cuales se encuentra inmersa la sociedad, Ramírez y Murphy (2007) reflexionan sobre la nueva sociedad de la información, su perpetua renovación y la necesidad de un nuevo sistema educativo con docentes y estándares de calidad renovados. Frente a esa demanda y la creciente matrícula en las instituciones de nivel medio superior se han requerido también ciertos cambios en cuanto a las políticas públicas.

Esta tendencia educativa permitió el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, además favorece la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, así como el tránsito entre subsistemas y escuelas: la portabilidad de la educación en este nivel. Como

otras reformas educativas, la RIEMS (SEP, 2008) se fundamenta en los modelos de formación basados en competencias, enfocados en que los jóvenes logren desenvolverse en sus propios contextos y desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y valores reflejados en aprendizajes reales y significativos, así como resolver problemáticas en contextos diferenciados para favorecer su desarrollo integral. La portabilidad y el sistema nacional de bachillerato (SNB) —reflejo del reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del nivel— quedaron estipulados en nuestro país en el acuerdo 442 (SEP, 26 de septiembre del 2008).

A diez años de la RIEMS (SEP, 2008), surge la necesidad de indagar sobre la práctica pedagógica y conocer su impacto, así como del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems) y el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (Certidems), en la adquisición de habilidades didácticas en los docentes para ofrecer una práctica eficiente que promueva aprendizajes significativos. En otras palabras, la práctica pedagógica entendida, según esta reforma, desde la posición que relaciona el quinto nivel de concreción curricular: el quehacer docente hacia el interior del aula y específicamente las estrategias didácticas, las de enseñanza y las de aprendizaje, así como los procesos evaluativos y los recursos didácticos.

Se pretende conocer cómo los educadores aplican este modelo educativo en su práctica docente y, de acuerdo con sus procesos individuales de profesionalización, si contaron con los recursos cognoscitivos y metodológicos, y cómo se manifestaron en su desem-

peño profesional a través de la práctica pedagógica. De igual manera, interesa conocer la medida en que el enfoque de esta reforma se reflejó en el desarrollo académico de los jóvenes mediante una práctica pedagógica pertinente.

Objetivos

El estudio en cuestión tiene por objeto examinar la práctica educativa y, primordialmente, analizar las estrategias que los docentes de EMS utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se pretenden desarrollar los siguientes objetivos:

1. Caracterizar el perfil de los docentes seleccionados de EMS.
2. Encontrar las características del perfil docente vinculadas con el MCC del Sinems.
3. Examinar el pensamiento didáctico de los docentes de EMS respecto al proceso educativo.

Diseño metodológico

Diseño: paradigma cualitativo

La investigación se apoya en el paradigma cualitativo. Según Rodríguez, Gil y García (1999), el enfoque cualitativo en ocasiones es referido como investigación interpretativa o etnográfica y representa una gran variedad de concepciones, visiones, técnicas e implica un enfoque interpretativo. En este caso, se estudió la realidad *in situ* para intentar interpretar los fenómenos desde la óptica y significados de las personas implicadas (el alumnado y los docentes).

Cabe aclarar que, aunque esta es una investigación de corte cualitativo, se



utilizó la técnica de la encuesta a través de un cuestionario como instrumento para recabar información sobre el perfil de los docentes; además, dos encuestas de opinión, una aplicada a los estudiantes para corroborar los datos emanados de la etapa estructural en el análisis de las narrativas y otra como autoevaluación de los docentes para conocer las teorías subjetivas. Los resultados se analizaron mediante procedimientos cuantitativos.

Al respecto, Domínguez (2010) sostiene que, en esta complementariedad, al utilizar “procedimientos cualitativos y cuantitativos en la recogida de datos se pone un mayor acento en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal” (p. 15), por lo que se insertó bajo el enfoque del paradigma crítico en una realidad cualitativa, pero con el auxilio de técnicas e instrumentos cuantitativos.

Método: la etnografía

Este método se utilizó para identificar las características del perfil docente relacionadas con las estrategias didácticas y examinarlas en la incorporación del modelo educativo basado en competencias.

Rockwell (2009) sostiene que el estudio de caso etnográfico se encarga no solo del trabajo de campo, sino de la elaboración y análisis de los registros, así como del reconocimiento de las verdades sociales y situaciones vividas por los diversos participantes. Tomando en cuenta el proceso de la etnografía, desde el levantamiento de datos hasta la organización, análisis, interpretación y triangulación de la información, lo realizado en esta investigación coincide con el método

etnográfico desde la perspectiva de Martínez y Rochera (2010), ya que los aspectos clave surgidos en el análisis e interpretación de la información dependieron de la calidad del proceso de recogida de datos; esto es, la diversidad de las fuentes, las técnicas y los instrumentos empleados.

Participantes

Los sujetos de estudio fueron docentes y estudiantes del nivel medio superior de diferentes subsistemas, modalidades y opciones educativas. Se optó por seleccionar 43 docentes de diez planteles del país. De estos, cuatro están adscritos al Colegio de Bachilleres; dos a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria; dos a la Dirección General de Escuelas Preparatorias; uno al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; y otro a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. En cuanto a su ubicación geográfica, cuatro se localizan en el estado de Chihuahua, dos en el estado de Durango y uno en cada una de las siguientes entidades: Sonora, Coahuila, Sinaloa y Estado de México. Cabe señalar que los planteles fueron seleccionados de acuerdo con las posibilidades de acceso del investigador.

Población o muestra

La población (docentes y estudiantes) fue designada de forma probabilística mediante el método de muestreo aleatorio sistematizado y procurando representar lo mejor posible los subgrupos naturales. Se seleccionaron docentes de ambos sexos, con y sin Profordems y Certidems, con el fin de capturar la

mayor riqueza de la realidad estudiada. Para ello, se realizaron observaciones en el aula y se aplicaron las respectivas encuestas. En el caso de los alumnos, se encuestaron tres miembros de cada grupo del docente investigado.

Procedimiento

Por las características del estudio, se desarrolló un proceso de descubrimiento de lo particular a lo general, a través de las vivencias personales y profesionales de los participantes, lo cual implicó que la recolección de datos fuera altamente dependiente de las experiencias y prioridades de los involucrados.

Se realizó la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos, se aplicaron y se analizó y codificó la información con base en diversas categorías.

Para tal efecto, se determinaron y siguieron las siguientes fases, propuestas por Rodríguez et al. (1999):

1. Fase de contacto inicial o negociación.
2. Selección de informantes y situaciones.
3. Fase de levantamiento de datos, la cual implica observación áulica y encuestas a alumnos y docentes.
4. Estrategias de recogida y registro de datos.
5. Fase analítica.
6. Fase informativa.

Técnicas e instrumentos

En relación con este proceso de incorporación de evidencias, Stake (1999) afirma que la recolección de información puede comenzar desde el inicio de la in-

vestigación, cuando se está planteando el problema o al interactuar de manera informal con los participantes. Asimismo, señala la importancia de tener en cuenta que las técnicas más pertinentes para recabar la información son la observación, la descripción de contextos, la entrevista y la revisión de documentos.

Por lo tanto, se diseñaron diferentes tipos de instrumentos: el diario de campo para la observación a través de la narrativa; la rejilla de observación con tres categorías de análisis: las competencias comunicativas, pedagógicas y las socioafectivas, tomadas del acuerdo 447 (SEP, 29 de octubre del 2008). Además, se planteó la aplicación de encuestas para maestros y alumnos, y la revisión de documentos con la finalidad de recopilar datos para validar la eficacia del modelo.

Se utilizó la encuesta como técnica y se instrumentó a través de un cuestionario con los datos generales del docente, uno de autoevaluación para el profesorado y otro de opinión para los estudiantes.

Análisis de los datos cualitativos

Estos fueron analizados e interpretados de acuerdo con Rodríguez et al. (1999); para tal efecto se llevó a cabo un procedimiento que consta de tres fases:

1. Reducción de datos y generación de categorías.
2. Disposición y transformación de datos.
3. Obtención y verificación de resultados.

Después de haber recopilado la información, se procedió a la organización,



análisis y codificación de los datos obtenidos en los instrumentos. En el caso de la observación, se organizaron los datos de acuerdo con los objetivos del estudio y se seleccionaron los más relevantes para codificarlos. Se interpretó la congruencia de la información y se trianguló para elaborar un informe de cada docente observado. Así, se estructuró la información procesada en cada sitio para abordar un panorama general con la suma de las aportaciones individuales.

A diferencia de otros instrumentos utilizados por la técnica de observación, la narrativa requirió de más tiempo para crear a detalle la lista de eventos ocurridos, por lo que rebasó el análisis típico de dichos instrumentos. Para ello, se utilizó un procedimiento para analizar los datos obtenidos en las 43 narrativas y se procesaron desde la perspectiva del método fenomenológico, propuesto por Martínez Miguélez (2004) a través de cuatro etapas: categorización, estructuración, contrastación y teorización. En la etapa de estructuración se desarrolló un análisis en seis pasos: lectura global, delimitación de las unidades temáticas, delimitación del tema central, expresión del tema en lenguaje científico, integración de los temas en una estructura particular descriptiva e integración de todas las estructuras particulares en una estructura general (de la que se desprenden, al menos, quince estrategias didácticas utilizadas por los docentes).

Como se mencionó, para estar al tanto de la percepción de los alumnos se realizó un análisis a través de la encuesta para conocer su opinión de la muestra en estudio. Cabe aclarar que la información recolectada en los

instrumentos mencionados permitió hacer una triangulación con el fin de dar fiabilidad cualitativa a los mismos al comprobar la repetición de resultados en diferentes fuentes. Al ser datos de diferentes instrumentos, pero con resultados equivalentes, se verificó la confiabilidad.

Para lograr un análisis profundo de los datos obtenidos se crearon diversos códigos y archivos para su organización y análisis. En el caso de las observaciones áulicas, se trabajó con el Programa Atlas.ti para codificar los datos a través de las tres categorías de análisis (competencias comunicativas, competencias pedagógicas y competencias socioafectivas). Se analizaron los datos emanados de estos instrumentos y posteriormente se trianguló la información cualitativa obtenida en la evaluación del portafolio de evidencias y de la narrativa utilizada para la observación.

Globalmente, se llevó a cabo un proceso de interpretación en el cual se recolectaron, analizaron y vincularon datos con base en métodos de análisis cualitativos y el auxilio de algunas técnicas cuantitativas; se describieron los datos y puntuaciones obtenidas en cada instrumento para encontrar las categorías recurrentes y, posteriormente, redactar las reflexiones o inferencias derivadas, es decir, la interpretación de la información para dar sentido y razón de ser a la investigación.

Análisis de los datos cuantitativos

Este se efectuó a través de procedimientos estadísticos porque se obtuvieron datos numéricos en algunas escalas utilizadas como instrumentos. En el caso de la encuesta a docentes,

se elaboró una tabla en Excel con las respectivas gráficas. También se llevó a cabo una triangulación con base en la información recabada, sus categorías y propiedades mediante un recuento de manera intuitiva.

Referentes teóricos

Modelo educativo

En un sentido amplio, y basado en el enfoque de la teoría de la resistencia, Smith (2005) refiere que la educación (en particular la escuela) es un agente de cambio y de transformación de la sociedad mediante la resistencia y la lucha de clases; sin embargo, los enfoques liberales consideran que no es a través de la lucha de clases, sino de la lucha contra las desigualdades que no permiten el desarrollo de los individuos y, por ende, de las sociedades. Adicionalmente, Giroux (2004) afirma que la educación es mediadora para la transformación democrática, cuyo propósito es la construcción de una ciudadanía plural que rebase los esquemas deterministas de reproducción social. En ese sentido, se consolida un concepto de educación que posibilita el desarrollo individual y social, promueve la movilidad y, hasta cierto punto, el poder económico y político.

Con base en lo anteriormente expuesto, desde la óptica personal, el modelo de formación basado en competencias se alinea a la perspectiva de Giroux (2004) al afirmar que el currículo educativo debe flexibilizarse en su propuesta radical para la formación de individuos críticos y reflexivos. Al respecto, una de las competencias genéricas transversales a todas las áreas del conocimiento propuestas por el

diseño curricular es específicamente el pensamiento crítico, una habilidad intelectual de orden superior susceptible de ser enseñada y promovida desde la escuela.

El acuerdo 444 (SEP, 21 de octubre del 2008) establece las competencias del MCC del SNB, entre las que se destacan las genéricas, las cuales constituyen el perfil del egresado. El docente, al adoptar los principios teórico-metodológicos propuestos en los documentos normativos (específicamente en el acuerdo 444), está en posibilidad de promover aprendizajes significativos y vivenciales, en los que la experiencia directa con el objeto de conocimiento brinde oportunidades al estudiante para internalizar el conocimiento y desarrollar habilidades y actitudes favorables para resolver problemas de su contexto más cercano.

La educación promueve

el desarrollo de una conciencia sobre la cultura, las normas y la forma de ver la realidad.

Además, este modelo propone que la educación debe trascender la figura del docente como el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y brindar la primacía a los alumnos, ya que ellos construyen su propio aprendizaje. Al respecto, el acuerdo 480 (SEP, 23 de enero del 2009), por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de



instituciones educativas al sistema nacional de bachillerato, promueve la instauración de mecanismos para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y el logro de las competencias genéricas y disciplinares básicas, así como la inclusión de las competencias disciplinares extendidas y profesionales, entre las que destaca esa transformación democrática a través de la concientización de los alumnos por desarrollarse en una cultura incluyente.

La práctica pedagógica/estrategias didácticas

Para esta investigación se entiende la práctica pedagógica como todas las acciones y estrategias emprendidas por el docente, diseñadas y organizadas de una manera sistemática para promover el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que enmarcan el modelo de formación propuesto por la RIEMS (SEP, 2008), ya sea aquellas que subyacen a la docencia o aquellas que rebasan o se acercan a la metodología propuesta por dicha reforma curricular. La práctica pedagógica engloba diversos tipos de estrategias: las de enseñanza, las de aprendizaje y las de evaluación, así como los recursos didácticos, bibliográficos y tecnológicos, medios que el docente utiliza y promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda, durante el proceso de formación inicial y de profesionalización cada docente experimenta nuevas formas de hacer su práctica pedagógica, de acuerdo con sus ideas y teorías subjetivas, las cuales va modificando; la experiencia brinda a todo docente la posibilidad de implementar estrategias

de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Adicionalmente, para este estudio la práctica pedagógica se refiere a las estrategias didácticas usadas por los educadores, así como la metodología empleada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, de acuerdo con Estévez (2008), las estrategias didácticas se refieren al “conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje, no solo en lo referente a los conocimientos, sino a procedimientos y actitudes” (p. 34). Estévez (2008) también refiere el término didáctico como sinónimo de instrucción, pero hace una puntualización al considerar, en un sentido amplio, los aspectos de desarrollo social, psicológico, emocional y moral del educando; según afirma, este término se ha asociado tradicionalmente solo a la instrucción enfocada en el aspecto cognitivo o de conocimientos, sin involucrar las habilidades ni las actitudes. Al respecto, conviene focalizar las estrategias utilizadas por los docentes, como los diseños instruccionales, ya sea en un sentido amplio en donde el docente planifica e implementa situaciones mediante estrategias que promueven el aprendizaje con un enfoque cognitivo, o desde la perspectiva en la que planifica y opera estrategias basadas o centradas en el aprendiz, con énfasis en el aprendizaje. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2006), en la práctica pedagógica existen dos tipos de estrategias didácticas: las de enseñanza y las de aprendizaje.

Por su parte, Díaz Barriga (2003) menciona seis diferentes “enfoques ins-

truccionales que varían precisamente en su relevancia cultural y en la actividad social que propician, posibilitando o no aprendizajes significativos” (p. 5). En dichos enfoques se definen los dos tipos de estrategias mencionadas, ya que van desde una instrucción descontextualizada (centrada en el docente y en la que los alumnos manifiestan una pasividad y receptividad), hasta un aprendizaje situado (con énfasis en la utilidad de lo que se aprende y en escenarios reales). En ese sentido, el enfoque instruccional da cuenta del involucramiento activo del aprendiz con el objeto de aprendizaje; es ahí en donde se evidencian ambos tipos de estrategias. Por su parte, Schön (1992) percibe a la práctica pedagógica como una profesión en la que está involucrado un diseño curricular como una actividad situada entre las intenciones, las ideas, los conocimientos y las acciones prácticas. En concordancia con este autor, González Capetillo y Flores Fahara (2005) sostienen que el “diseño lleva implícita la calidad de la docencia al integrar las previsiones para cumplir con la función docente: enseñanza aprendizaje” (p. 15); la planeación y la evaluación de esas funciones son establecidas a partir de dichas previsiones. Además, estos autores afirman que las actividades que constituyen el currículum son consideradas las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de dichos aprendizajes.

Para el tratamiento de los componentes y sus contenidos en las diversas áreas del conocimiento, en la profesión docente es necesario el dominio de una sucesión de mecanismos que estimulen el desempeño de los alumnos para encaminarlos al aprendizaje. Se hace énfasis en la diversidad del contexto de

la institución educativa y se destaca el eje didáctico, conformado por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, sin dejar de lado las estrategias que permiten cumplir con estos dos propósitos. Como menciona Feo (2010), “las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente” (p. 221). Aunado a lo anterior, las estrategias didácticas poseen una intencionalidad y motivaciones bien definidas para emplear los recursos existentes y conducir así el aprendizaje de los alumnos.

Para enfocar las estrategias didácticas referidas en esta investigación, el modelo pedagógico, según el *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato* (Comité Directivo del SNB, 2013), es un elemento indispensable que implica, además de “teorías, principios y enfoques pedagógicos que orientan el diseño y elaboración del plan de estudios y la sistematización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los propósitos, objetivos, contenidos y estrategias didácticas y de evaluación del plan de estudios” (p. 113).

Resultados

Para identificar las características del perfil docente relacionadas con las estrategias didácticas subyacentes al MCC, se desarrolló un proceso que agrupa algunos criterios de análisis, tales como subsistema, modalidad, opción educativa, entidad federativa, procesos académicos internos y plan de mejora



continua, así como algunos factores de interés: edad, género, escolaridad, profesionalización, antigüedad, tipo de contrato, Profordems, Certidems, idoneidad, trabajo colegiado y proyectos de mejora continua. En relación con los criterios de análisis considerados para esta investigación, una vez recabada y concentrada la información de los 43 casos estudiados, se resaltan los siguientes resultados:

- Solo dos de los diez planteles imparten sus planes y programas de estudio en la modalidad mixta, así como en la opción educativa mixta, mientras que los ocho restantes ofertan sus planes de estudio en la modalidad escolarizada y en la opción educativa presencial.
- Los planteles que desarrollan sus programas en la modalidad y opción mixta participan en un proyecto denominado Sistema Abierto de Enseñanza Tecnológica Agropecuaria (SAETA), el cual promueve el acceso al nivel de educación media superior a aquellas personas que, por tener ciertas responsabilidades familiares y laborales, no pueden asistir a clases regularmente, por lo que se programan sesiones sabatinas.
- Los diez planteles cuentan con planes y proyectos de mejora con-

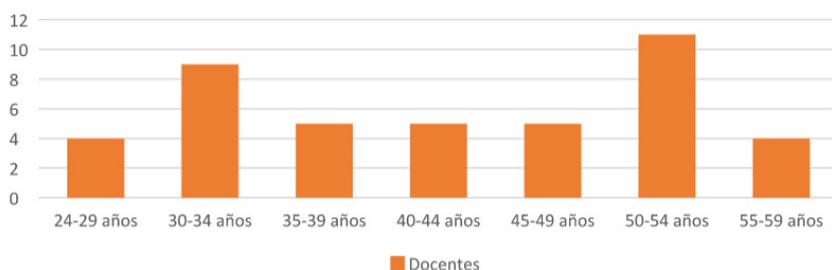
tinua para el fortalecimiento de los procesos de gestión institucional.

- Nueve de los diez planteles participan activamente en la promoción y desarrollo de los procesos académicos internos, lo cual tiene que ver con la formalización, desde el inicio del semestre, de reuniones o sesiones de academias de curso y generales, en donde se comparten y promueven proyectos para la mejora continua de la institución, y se planifican diseños curriculares o planes de clase, las estrategias didácticas empleadas por los docentes y el análisis de los casos de estudiantes que requieren atención para resolver problemáticas en el aprendizaje, así como el manejo de las conductas antisociales y disruptivas del estudiantado.

A continuación, se muestra una apreciación en relación con el perfil de los docentes a través de una clasificación cualitativa, cuyo propósito es comprender cómo se desarrolla la práctica pedagógica:

- De los 43 docentes seleccionados más de la mitad son hombres, y la edad de los participantes fluctúa entre los 24 y los 59 años (Figura 1).

Figura 1. Edades de los docentes participantes



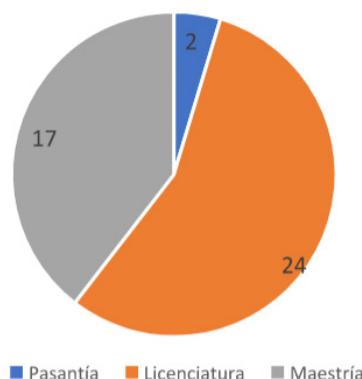
Fuente: Elaboración propia.

- En cuanto al tipo de contrato, 40 cuentan con una plaza base. De acuerdo con cada subsistema reciben una nomenclatura diferente y algunos además pertenecen a un gremio sindical.
- Un poco más de la mitad tiene un nombramiento de tiempo completo o una plaza con el mejor nivel en cuanto a remuneración económica, mientras que el resto cuenta con un

nombramiento por hora-semana-mes, las cuales por lo general están asignadas para cubrirse frente a grupo.

- En la muestra se observa una gran diversidad de perfiles profesionales. Solo dos no han concluido satisfactoriamente la trayectoria escolar debido a que aún son pasantes, mientras que el resto ha concluido el nivel de licenciatura con título y cédula profesional (Figura 2).

Figura 2. Grado académico de los docentes participantes

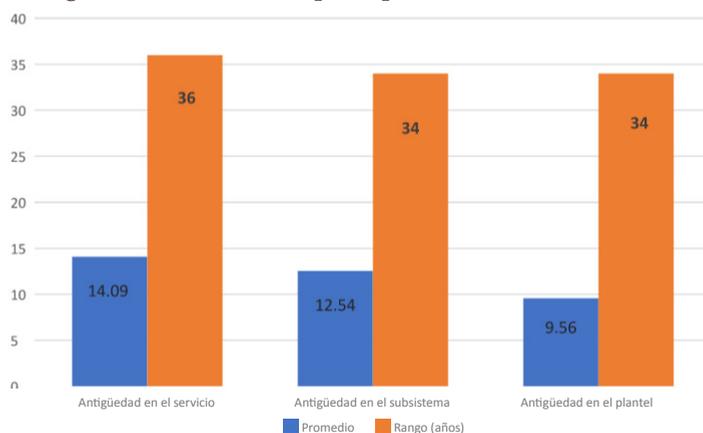


Fuente: Elaboración propia.

- La mayoría ha desarrollado un proceso de profesionalización; se advierte un buen nivel académico: 17 cuentan con estudios de maestría. El resto ha cursado diplomados y talleres de capacitación; muchos relacionados con la docencia (Figura 2).

- El factor de interés de la antigüedad muestra también una brecha amplia en cuanto a la experiencia como docentes en general, dentro del subsistema y en el plantel. Para su análisis, se sumaron los años en cada una de estas tres divisiones (Figura 3).

Figura 3. Antigüedad de los docentes participantes



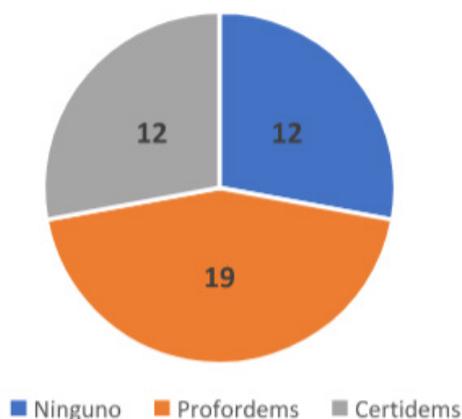
Fuente: Elaboración propia.



- Respecto a los programas de formación docente para la certificación de competencias docentes de educación media superior (Profordems

y Certidems), los resultados se muestran en la Figura 4. Como se puede ver, la mayoría ha acreditado el Profordems, pero no se ha certificado.

Figura 4. Programas de formación docente (Profordems y Certidems) cursados por los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia.

- Casi el total de los docentes conoce el modelo educativo propuesto a partir de la RIEMS (SEP, 2008), por lo que se deduce que se les facilitó conocer e incorporar en su práctica pedagógica los enfoques teóricos y metodológicos propuestos a través del MCC.

- Son relativamente pocos los docentes que no cumplen con los criterios mínimos de idoneidad para desarrollar su práctica pedagógica en la unidad de aprendizaje curricular asignada. Una minoría de la muestra que labora en el mismo sitio no participa en los procesos académicos internos del plantel educativo, tampoco lo hace en los proyectos y planes de mejora para los procesos de gestión institucional, es decir, en los proyectos de mejora continua. Cabe señalar que esta información recabada durante la revisión de documentos de los involucrados se pudo corroborar a través de la encuesta aplicada a los docentes.

En cuanto a la indagación de las características del perfil docente y su relación con las estrategias didácticas subyacentes al MCC del SNB, con los datos, los criterios de análisis y los factores secundarios de interés filtrados para identificar la relación entre el perfil de los docentes y las 15 estrategias didácticas emanadas de la etapa estructural del análisis de las narrativas, se pudo advertir lo siguiente:

- En su mayoría, los docentes entre los 30 y los 49 años de edad emplean diversos recursos y materiales didácticos.
- La mayoría de los docentes entre los 24 y los 44 años muestran una tendencia en cuanto a la estrategia de promover el trabajo en equipo.
- Quienes más estrategias didácticas emplean en su práctica pedagógica son aquellos cuyas edades fluctúan entre los 30 y los 44 años.
- Todos los docentes interactúan con sus alumnos y resuelven dudas, pero

solo algunos comunican eficazmente las temáticas desarrolladas, tienden un puente cognitivo, favorecen la autoconstrucción del conocimiento, promueven el trabajo en equipo, emplean diversos materiales y recursos didácticos, estimulan la participación activa del estudiantado, promueven y desarrollan las competencias para la vida y desarrollan las etapas inicial, intermedia y final.

- En el análisis por género, los datos obtenidos reflejan que las docentes utilizan estrategias metodológicas más variadas; mientras que los profesores promueven el trabajo en equipo con mayor frecuencia. Además, las docentes fomentan más la búsqueda de información y la evaluación formativa.
- Existe una marcada tendencia en dos de los tres grupos analizados respecto a la *escolaridad*, quienes han recibido cursos de actualización y quienes han cursado una maestría incentivan la búsqueda de información.
- Referente a la *antigüedad*, se advierte una coincidencia entre el primero y el segundo grupo (1 a 10 y 11 a 20 años de servicio): la mayoría utiliza una variedad de estrategias didácticas. Para el tercer grupo (de 21 en adelante) la tendencia es utilizar estrategias como comunicar eficazmente las temáticas desarrolladas, tender un puente cognitivo, promover el trabajo en equipo, estimular la participación activa de los estudiantes, desarrollar las etapas inicial, intermedia y final, interactuar con sus alumnos y resolver dudas.
- Para el factor de interés *tipo de contrato* se advierte que no hay una tendencia relevante en los tres grupos,

excepto que quienes tienen contrato por horas incentivan la búsqueda de información, mientras que quienes tienen base con horas utilizan la evaluación formativa.

- Para el análisis de los factores secundarios *Profordems* y *Certidems* se hizo una conjunción entre ambos y se descubrió una tendencia de quienes cuentan con alguno de estos a promover la transposición del conocimiento.
- Al analizar el factor de secundario de interés *idoneidad* se encontró que 5 de los 43 docentes no cumplen con este criterio.

Según los hallazgos derivados de este estudio a través del instrumento de autoevaluación para los docentes, las teorías subjetivas de la mayoría coinciden en que con este modelo de formación los alumnos logran construir aprendizajes significativos y relevantes, lo cual se refleja cuando los llevan a la práctica para solucionar problemas, relacionando con su entorno los conocimientos adquiridos, por lo que se favorece el desarrollo de las competencias. En cuanto al trabajo colegiado, la mayoría considera que les ha favorecido en el diseño e implementación de estrategias para desarrollar mejores prácticas debido a que intercambian información sobre las problemáticas y formas de resolverlas. La mayoría también piensa que el modelo educativo por competencias, en comparación con los otros métodos de enseñanza, es atractivo e innovador; señalan un proceso de mejoramiento al cambiar su rol y sus estrategias en un recorrido hacia la mejora continua.

Asimismo, la mayoría de los docentes estima correcta la propuesta



del MCC como la base de la RIEMS para la creación del SNB. La mayoría considera que cuenta con los recursos teórico-metodológicos suficientes para realizar eficazmente su actividad docente.

Una vez analizados los diversos instrumentos, se constata parcialmente lo que algunos autores como Gallego Arrufat (1991) postulan: la práctica docente tiene una estrecha relación con las creencias de los profesores, como teorías de la acción, las cuales impactan directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como el maestro interprete el deber ser en el quehacer docente será como desarrollará su práctica educativa.

De acuerdo con esta experiencia investigativa, las teorías expuestas y las teorías en uso no tienen siempre una relación paralela. Las estructuras hipotéticas en algunos docentes orientan su acción didáctica al percibir la realidad escolar, comprenderla y actuar en consecuencia para la solución de conflictos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos porque existe una gran cantidad de factores influyentes en el quehacer docente. Los criterios personales y subjetivos de enseñanza, según afirma Gallego (1991), pueden ser reglas de acción de los docentes, lo cual significa que influyen, pero no determinan su actuar en el plano operativo; en otras palabras, no siempre las buenas intenciones se traducen en buenas acciones.

Aunque se pudo advertir que casi el total de los docentes observados en el proceso áulico y en la entrevista respectiva intentan brindar una enseñanza por competencias, pocos cuentan con conocimientos teórico-metodológicos actualizados lo

que dificulta la implementación del modelo. Tales hallazgos evidencian que a la mayoría de los docentes participantes les falta mucho por hacer para implementar eficientemente la metodología subyacente en el modelo educativo estudiado.

Conclusiones

Una vez concluida la investigación pudieron identificarse diferentes formas de asunción de este modelo educativo, desde un nivel técnico (docentes operadores del programa y la unidad de aprendizaje curricular asignada), un nivel tecnológico (más allá del cómo se aplica, en el para qué se aplica), hasta un nivel científico (promoción del desarrollo de competencias, no solo interesa el cómo y el para qué, sino el porqué). Quienes asumen el modelo educativo desde esta perspectiva científica son minoría y desarrollan su labor docente como verdaderos profesionales de la educación: indagan, comparan, innovan y reflexionan constantemente sobre su acción docente con base en su experiencia, la de otros y la contrastación de enfoques y teorías psicopedagógicas del aprendizaje con el fin de hacer una constante reconstrucción de su práctica pedagógica.

A partir de la investigación realizada, se concluye lo siguiente:

- Las ideas subjetivas o creencias y el pensamiento didáctico de los docentes influyen en cierta medida en la incorporación del modelo educativo fundamentado en el MCC (SEP, 26 de septiembre del 2008), pero no son determinantes en su praxis educativa.

- Las buenas prácticas docentes y la incorporación del MCC del SNB dependen, en mayor medida, de los procesos académicos internos de los planteles educativos. Es decir, trabajo colaborativo de las comunidades profesionales de aprendizaje desarrollado en las academias.
- La calidad educativa, referida a la eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad en la práctica docente, tiene una estrecha relación con la forma en que los docentes asumen su rol y su identidad en la profesión docente, como una carrera de vida que rebasa la mediocridad, el conformismo y la apatía.
- Pocos docentes cuentan con conocimientos teórico-metodológicos actualizados para elaborar diseños didácticos integrales y enfocados en el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y los estudios de caso, como estrategias metodológicas subyacentes en este modelo educativo.
- Mediante las observaciones áulicas y las encuestas a docentes y estudiantes se advirtió el intento de brindar una enseñanza por competencias. Sin embargo, en algunos se evidencian dificultades para la implementación del modelo.

Considerando que la educación es un fenómeno social desarrollado a través de un proceso dinámico de socialización y que el conocimiento es una construcción individual resultado de la interacción social, se recomienda modificar la estructura de la comunicación en algunas clases; transitar de un sistema de comunicación unidireccional a una estructura bidireccional, cada vez más hacia la multidireccionalidad.

Finalmente, se recomienda aplicar los principios educativos del aprendizaje situado: un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas, motivantes y auténticas, el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo, es necesario fomentar la participación en procesos donde el diálogo, la discusión grupal y la cooperación sean centrales para la experiencia de aprendizaje; y que el docente sea postulador de problemas, en el sentido de retos abordables y significativos, para generar cuestionamientos que conduzcan y enmarquen la enseñanza, y permitan a los alumnos movilizar sus competencias para resolver problemas en contextos diferenciados.

Bajo estas premisas, se advierte que la educación no debe cumplir un rol en un proceso reproductivo, sino un papel preponderante en el desarrollo social, económico, cultural y político de la vida en sociedad. En otras palabras, aunque los propósitos de la educación están sujetos a las condiciones y necesidades sociales, económicas y políticas históricamente determinadas, se debe posibilitar la confrontación ideológica para que los estudiantes, a través de la reflexión y la crítica, construyan su propia perspectiva del mundo y de la sociedad. Es indispensable que cada plantel promueva entre el profesorado una fase de apertura y sensibilización relacionada con las innovaciones académicas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con un énfasis en la adquisición y el desarrollo de competencias en sus estudiantes, lo cual incentivará su autorregulación del conocimiento.



Referencias

- Comité Directivo del SNB. (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato (Versión 3.0)*. Recuperado de https://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2015/11/Manual_3_0.pdf
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz-Barriga, F., y Hernández-Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Domínguez, J. (2010). *Paradigmas en la investigación educativa*. Recuperado de <http://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/04/07/paradigmas-en-la-investigacion-educativa/>
- Estévez, E. (2008). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, (16), 220-236. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Gallego-Arrufat, M. J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 49(189), 287-325. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/5-Investigaci%C3%B3n-Sobre-Pensamientos-del-Profesor.pdf>
- Giroux, H. (2004). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociedad de la educación: un análisis crítico*. México: Siglo XXI.
- González-Capetillo, O., y Flores-Fahara, M. (2005). *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Recuperado de <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP356/Guba%20%26%20Lincoln%201994.pdf>
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, S. E., y Rochera, M. J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47).
- Ramírez, M. S., y Murphy, M. A. (2007). *Educación e investigación. Retos y oportunidades*. México: Trillas.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

- Rodríguez, M. L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileira. Orientação Profissional*, 7(2), 33-48.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado de www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (26 de septiembre del 2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. En *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (21 de octubre del 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. En *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (29 de octubre del 2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. En *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (23 de enero del 2009). Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. En *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_480_reglas_ingreso_SNB.PDF
- Smith, M. K. (2005). Competence and competencies. En *The encyclopaedia of informal education*. Recuperado de <http://infed.org/mobi/what-is-competence-and-competency/>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Turizo, M. (2008). *El problema metodológico en las ciencias sociales y humanas*. Barranquilla, Colombia: Universidad Autónoma del Caribe.